Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro ISN : 9295
Centre d'intérêt : 510

Lemelin, Louise.

La supervision pédagogique à l'Ecole secondaire Le Sommet / par Louise Lemelin. -- Québec : L. Lemelin, 1989.
xvi, 199 f. : ill. ; 28 cm + Document #2 (89, [28] f.)

Titre de la couv. "Projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique". Bibliogr. : f. 193-199. Glossaire. Le Document #2 contient des Appendices.

Vedette(s)-secondaire(s) : Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s) : Supervision de l'enseignement • Gestion • Développement pédagogique • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Ecole Le Sommet

Le but de cette étude est d'élaborer un modèle systémique de supervision pédagogique, basé sur celui de Kast et Rosenzweig, adapté à la réalité de l'école secondaire Le Sommet et applicable de façon progressive. Ce projet vise l'aspect "développement" de la supervision pédagogique et non la solution d'une problématique particulière. L'étude se veut également axée sous l'angle de la gestion et non sous celui de la philosophie ou de la psychologie. C'est donc dans cette optique qu'on analyse la situation à l'école Le Sommet en recueillant des informations relatives aux objectifs de la supervision pédagogique, aux éléments structurels, à la technologie et aux conditions psychosociales favorisant la mise en place et l'exercice de la supervision. Ces données ont été recueillies à l'aide de documents ministériels et organisationnels ainsi qu'à l'aide d'une entrevue et d'un questionnaire auprès de la direction de l'école et des enseignants. Finalement, on élabore des recommandations, transférables à l'ensemble des écoles primaires et secondaires, portant sur les composantes et l'implantation progressive du modèle.

Type de document :

INT
947
2

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

LA SUPERVISION PEDAGOGIQUE A L'ECOLE SECONDAIRE LE SOMMET

DOCUMENT #2

par

Louise Lemelin

Promotion 1983 - 1985

Temps partiel

PROJET D'INTERVENTION PRESENTE A L'ENAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Québec

Mai 1989

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

INT
947
2

9215

SOI ...NU
salon/25 à Québec

APPENDICES

A. Orientations administratives en matière de gestion des ressources humaines. Commission scolaire des Ilets. (C.S.D.I.) 1

B. Orientations administratives à l'égard de la gestion des ressources éducatives. (C.S.D.I.) 5

C. Modèle d'interventions pédagogiques. (C.S.D.I.) 12

D. Loi 107, loi sur l'instruction publique 31

1. Chapitre II, article 22, Obligations de l'enseignant 32

2. Chapitre III, articles 44 à 54, Fonctions et pouvoirs du directeur d'école 33

3. Chapitre V, articles 221 à 244, Fonctions et pouvoirs de la commission scolaire, reliés aux Services éducatifs dispensés dans les écoles 35

E. Convention collective des enseignants et des enseignantes des commissions scolaires 41

1. Chapitre 4-4.00 Comité de participation de l'école au secondaire 42

2. Chapitre 8-10.00 Chefs de groupe 44

F. Questionnaire d'enquête #1 45

G. Questionnaire d'enquête #2 48

H. Le projet de supervision en cours, à l'école Le Sommet 65

J. Le projet éducatif de l'école, ses objectifs, ses projets pédagogiques 74

K. La démarche de supervision : explications de chacune des étapes 82

L. Tableau synthèse des situations à superviser et des niveaux de supervision : grille de travail 87

Figures se retrouvant au chapitre 4 du rapport. "Analyse de la situation à l'école Le Sommet" 91

...RÉAL
DOCUMENTATION

APPENDICE A

Orientations administratives en matière de gestion des ressources humaines

C.S.D.I.

2.30 Développement des employés.

La Commission scolaire Des Ilets veut favoriser le développement de ses employés c'est-à-dire augmenter leur habileté personnelle et professionnelle dans le but:

1) de consolider et maintenir les acquis;

2) de les rendre de plus en plus aptes à remplir leur tâche et de s'adapter aux exigences nouvelles;

3) qu'ils puissent de plus en plus se prendre en charge pour devenir leur propre agent de changement;

4) qu'ils puissent accéder à des promotions et/ou améliorer la qualité de leur participation à la gestion de leur unité et de la Commission scolaire Des Ilets.

A cette fin, les responsables d'unité administrative doivent:

1) Déterminer leur démarche de supervision et d'évaluation après consultation de leurs employés, étant précisé que cette démarche permet aux gestionnaires d'évaluer qualitativement et quantitativement les actions posées par ses employés dans l'atteinte d'un objectif. L'évaluation du personnel doit donc être vue comme le couronnement d'un processus continu (supervision-évaluation) qui vise à la fois la réalisation des objectifs fixés, la reconnaissance des réalisations importantes et le développement de l'individu. Cette démarche repose sur une relation d'aide que chaque responsable d'unité administrative doit établir avec ses employés.

Lorsqu'exceptionnellement un gestionnaire doit prendre des mesures disciplinaires, celles-ci doivent être considérées comme un moyen d'amener l'employé à s'améliorer et ainsi,

améliorer la qualité des services offerts par l'organisation.

2) Favoriser le perfectionnement du personnel ayant entre autre objectif de favoriser chez le personnel le développement de la notion d'efficacité (degré d'atteinte des objectifs) et la notion d'efficience (le rapport entre le résultat et son coût).

Le perfectionnement doit permettre à la Commission scolaire Des Ilets d'améliorer la qualité de ses services. Il devrait comprendre les deux dimensions:

- psycho-pédagogique;
- administrative.

Ces orientations tout en reflétant une volonté ferme de la Commission scolaire Des Ilets doivent quand même être considérées comme un instrument de gestion muable par les règles de fonctionnement opérationnel interne.

APPENDICE B

Orientations administratives à l'égard de la gestion des ressources éducatives

C.S.D.I.

COMMISSION SCOLAIRE DES ILETS

Direction du service éducatif

ORIENTATIONS ADMINISTRATIVES A L'EGARD DE LA GESTION DES RESSOURCES EDUCATIVES

Le 07 décembre 1988

Serge Boutin, directeur
Service éducatif

N.B. L'emploi du masculin dans le présent texte ne vise qu'à simplifier la lecture du document.

ORIENTATIONS ADMINISTRATIVES
A L'EGARD DE LA GESTION DES RESSOURCES EDUCATIVES

La C.S.D.I. a pour mandat de remplir sa mission éducative auprès de ses clients, parents et enfants.

Pour réaliser les objectifs qu'elle se donne, la C.S.D.I. dispose de ressources humaines éducatives compétentes, engagées et qualifiées.

Ces ressources sont multiples et diversifiées. Certaines d'entre elles travaillent directement auprès des élèves dans nos écoles. Plusieurs autres ressources travaillent indirectement pour les élèves avec les ressources des écoles, spécifiquement pour des besoins particuliers du milieu et pour des besoins d'ensemble et de collectivité au niveau de la commission scolaire.

La C.S.D.I. veut donc faire en sorte que tous les intervenants, selon leurs rôles, leurs responsabilités et leur expertise travaillent de façon concertée à assurer à l'élève les services éducatifs auxquels il est en droit de s'attendre et ce, de la meilleure façon possible. Ces services se regroupent sous trois grands thèmes: les services de l'enseignement, les services complémentaires et les services personnels à l'élève.

La C.S.D.I. précise dans ce document les orientations qui doivent la guider dans ses décisions de gestion et d'utilisation des ressources dont elle dispose en les situant les unes aux autres dans une dynamique de complémentarité et de co-responsabilité.

PARENTS

Tant que l'enfant est sous la responsabilité de ses parents, la C.S.D.I. reconnaît qu'ils sont les premiers responsables de l'éducation de leur enfant.

Dans cet esprit et selon les droits et pouvoirs qui leur sont reconnus et en conformité avec les lois et règlements qui la régissent, la C.S.D.I. veut favoriser leur participation au développement des services éducatifs dispensés dans ses écoles. Autant que possible, elle veut les supporter dans leur rôle de parents éducateurs en leur fournissant toute l'information nécessaire au suivi et à l'encadrement de leurs enfants.

A cette fin, la commission scolaire s'attend à ce que les parents des élèves de son territoire soient des collaborateurs actifs et positifs dans notre mission d'éducation. Ainsi, la qualité de leurs interventions, tant au niveau familial que scolaire, est essentielle et attendue afin qu'une dynamique de complémentarité s'accroisse entre la famille et l'école.

ELEVES

A mesure que l'enfant devient de plus en plus autonome, la C.S.D.I. reconnaît que ses élèves doivent se responsabiliser quant à leur investissement personnel dans leur développement. A l'école, ces élèves sont sous la responsabilité première des enseignants.

De plus, selon les droits et pouvoirs qui leur sont reconnus et en conformité avec les lois et règlements qui la régissent, la C.S.D.I. veut permettre aux élèves l'expression de leurs besoins et attentes relatifs aux services éducatifs qui leur sont directement dispensés dans la salle de cours, ainsi que dans leur école. L'école doit donc leur fournir le support nécessaire au développement de leur autonomie et leur sens de la responsabilité.

Ainsi, les élèves doivent s'impliquer personnellement et positivement dans leur école et se sentir responsables de leur réussite en respectant les règles de participation, de travail et de fonctionnement propres à leur institution. De plus, l'école étant un milieu de vie important pour les élèves, ceux-ci doivent s'impliquer positivement et participer concrètement à ce que leur école en soit une qui leur permette de se réaliser le plus possible.

ENSEIGNANTS

La C.S.D.I. affirme que les principaux agents de la qualité des services éducatifs dispensés directement aux élèves sont ses enseignants qui relèvent directement de la direction de l'école.

Consciente que c'est principalement dans la salle de cours que sont dispensés ses services éducatifs, la C.S.D.I. reconnaît qu'il est du devoir de l'enseignant d'appliquer les programmes d'études édictés par le MEQ, tant sur le plan du contenu, de l'esprit et de l'approche. Il lui appartient donc, de par ses compétences, de mettre en place et d'utiliser les meilleurs moyens afin de permettre aux élèves d'atteindre les objectifs poursuivis.

Consciente que le contexte éducatif du jeune déborde des horaires de cours et s'extensionne à toutes activités et services qu'elle dispense, la C.S.D.I. reconnaît que les ressources éducatives les plus près de l'action sont ses enseignants. De plus, croyant que l'acte pédagogique et éducatif en est d'abord un de relation entre l'enseignant et l'élève, la C.S.D.I. veut que les moyens utilisés respectent l'élève et l'enseignant selon leurs responsabilités respectives.

Dans cet esprit et selon les droits et pouvoirs qui leur sont reconnus et en conformité avec les lois et règlements qui la régissent, la C.S.D.I. veut favoriser la participation professionnelle de ses enseignants et toujours mieux répondre à leurs besoins et attentes relativement à la réalisation de leur rôle d'éducateurs. La C.S.D.I. s'inscrit en support à ses enseignants afin de les alimenter et les soutenir en y affectant, de la façon la plus efficiente possible les ressources dont elle dispose.

La commission scolaire mise donc sur l'expertise, l'expérience et le professionnalisme de son personnel enseignant, afin que celui-ci, conscient de son rôle et de ses responsabilités, prenne les moyens nécessaires à l'atteinte des objectifs, tant au plan pédagogique qu'éducatif, poursuivis à la commission scolaire et dans leur école. De plus, la C.S.D.I. s'attend à ce que ses éducateurs de première ligne s'efforcent de vivre le plus possible selon les valeurs qu'ils veulent transmettre aux élèves dans le cadre du projet éducatif de leur milieu.

DIRECTIONS D'ECOLES

La C.S.D.I. reconnait que l'implantation, l'application, la supervision et l'évaluation des services éducatifs à dispenser et de la façon dont ils le sont à l'école relèvent de la responsabilité des directions d'écoles.

Dans cet esprit et selon les droits et pouvoirs qui leur sont reconnus et en conformité avec les lois et règlements qui la régissent, la C.S.D.I. veut alimenter et soutenir les directions d'écoles dans l'identification des besoins et la priorisation des actions à entreprendre en y affectant, de la façon la plus efficiente possible, les ressources dont elle dispose.

A cette fin, les directions d'écoles se doivent de permettre et favoriser l'expression positive et constructive des divers intervenants de leur milieu, selon leur compétence et leur expertise, par leur participation à l'identification des besoins de chacun afin d'assumer la réalisation des mandats qui leur sont confiés ainsi que des projets propres à leur milieu.

SERVICE EDUCATIF

La C.S.D.I. reconnaît que le service éducatif a la responsabilité d'intervenir auprès de la commission scolaire et de ses écoles, afin de s'assurer du respect du contenu et de l'esprit des divers programmes et services sous sa responsabilité:

- services d'enseignement
- services complémentaires
- services particuliers

Dans cet esprit et selon les droits et pouvoirs qui lui sont reconnus et en conformité avec les lois et règlements qui la régissent, la C.S.D.I. veut faire en sorte que son service éducatif soit au service des écoles en y affectant, de la façon la plus efficiente possible, les ressources dont elle dispose afin de jouer un rôle de leadership, de support et de soutien aux écoles, notamment et entre autres, aux plans:

- de l'expertise (de compétence, conseil)
- du développement (l'initiative, recherche, planification)
- du contrôle (coordination, supervision, évaluation, ...)
- de la réalisation de projets d'ensemble ou locaux (perfectionnement, élaboration d'instruments, animation, ...)

La C.S.D.I., consciente de ses responsabilités, compte sur l'expertise et la compétence des ressources pédagogiques et professionnelles dont elle dispose. Elle veut, de plus, favoriser leur participation professionnelle au développement de l'organisation, selon leur champ d'expertise, par le biais du modèle de participation reconnu.

En ce qui concerne particulièrement les professionnels en soutien aux services complémentaires et personnels aux élèves, la C.S.D.I. est consciente que ces ressources sont particulièrement appelées à répondre à des besoins spécifiques selon les besoins du milieu. Elles ont comme principale responsabilité de soutenir l'école dans le développement personnel des élèves en intervenant directement avec les élèves et/ou les parents, les enseignants et la direction de l'école. La commission scolaire favorise donc une gestion le plus décentralisé possible, en les affectant directement aux écoles sous la responsabilité de la direction.

En ce qui concerne les professionnels en soutien au service de l'enseignement, la C.S.D.I. est consciente que ces ressources sont particulièrement appelées à répondre le plus possible à des besoins d'ensemble de l'organisation. Elles ont comme principale responsabilité de soutenir les écoles au plan pédagogique en travaillant directement avec les directions et les enseignants. La commission scolaire favorise donc une gestion centralisée de ces ressources, qui relèvent de la direction du service éducatif.

Dans un esprit de saine gestion et dans le cadre de ses capacités budgétaires, la C.S.D.I. veut utiliser toutes ses ressources de la façon la plus efficiente possible, selon leurs compétences en regard des besoins prioritaires qu'elle se fixe.

En ce qui a trait aux besoins identifiés et dont le traitement exige une continuité à plus ou moins long terme, la C.S.D.I. veut permettre à ses ressources de toujours bien jouer leurs rôles en favorisant leur participation à des activités de formation et de perfectionnement adaptées aux besoins à satisfaire.

La C.S.D.I. privilégie, pour des besoins ponctuels et spécifiques, faire appel à des ressources ad hoc compétentes issues du milieu. Elle pourra aussi faire appel à des agents extérieurs.

APPENDICE C

Modèle d'interventions pédagogiques
C.S.D.I.

APPENDICE C

COMMISSION SCOLAIRE DES ILETS

MODELE D'INTERVENTION

Services Educatifs - Ecoles

Octobre 1986

Louise Lemelin

CHAPITRE 2.0 DEFINITIONS DES TERMES

Définissons les termes: Modèle d'intervention

2.01 MODELE

. ce qui sert ou doit servir d'objet d'imitation pour faire ou reproduire quelque chose.

. toute structure logique formalisée, utilisée pour rendre compte d'un ensemble de phénomènes qui, bien que n'ayant pas de lien de causalité univoque, possèdent entre eux certaines relations.

2.02 INTERVENTION

. action d'intervenir.

INTERVENIR

. prendre part à une action dans l'intention d'influer sur son déroulement.

. agir, entrer en action, jouer un rôle.

2.03 ESSAI DE DEFINITION: MODELE D'INTERVENTION

. Une structure logique formalisée, choisie par les intervenants d'une organisation en vue de s'y référer, pour régir, guider l'action des divers agents impliqués et préciser par leurs rôles exclusifs et complémentaires de quelle façon ceux-ci peuvent influer sur son déroulement.

CHAPITRE 3.0 EQUATION DE BASE DU MANAGEMENT SUR LAQUELLE S'APPUIERONT NOS MODELES DE DECISION ET D'INTERVENTION

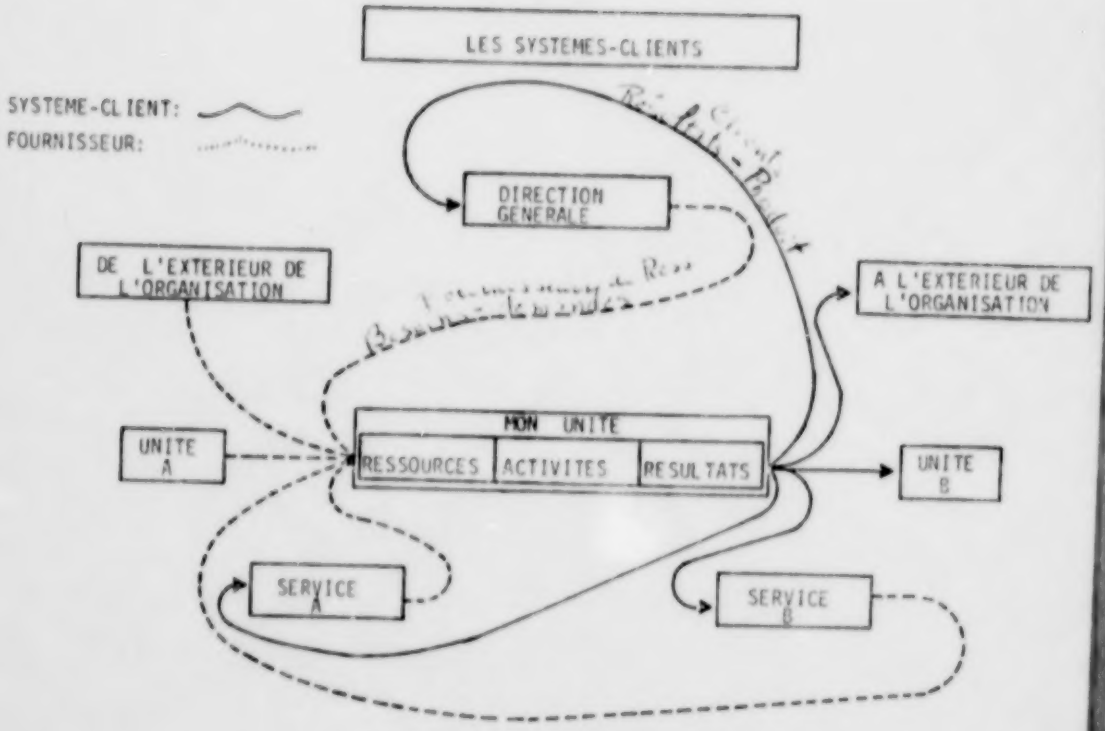
Pour échafauder notre modèle, puisque intervenir c'est agir (entrer en action), appuyons-nous sur l'équation de base du management, équation qui vise l'action.

Toute organisation suit ce processus pour satisfaire les besoins de sa clientèle, que cet organisme soit public ou privé. Ainsi, la Commission scolaire, pour répondre aux besoins des élèves, utilise les ressources nécessaires disponibles (humaines, matérielles, financières) réalise des activités en vue de produire le service attendu du client (l'élève ou ses parents).

Il en est de même de chacune des unités de la Commission scolaire, services et écoles. Chacune d'entre elles utilise les ressources nécessaires disponibles pour réaliser les activités qui lui sont propres, en vue de produire le(s) service(s) attendu(s) de son ou de ses clients.

Dans ce processus, les diverses unités de la Commission scolaire Des Îlets, services et écoles, sont interdépendantes et en relation. Les produits ou résultats d'une unité devenant l'intrant d'une autre unité, certaines unités étant clientes d'une autre.

N.B. Ce schéma illustre la chaîne des interrelations des unités services et des unités écoles et comment les unités sont entre elles tantôt fournisseurs, tantôt clients.



Pour chaque responsable d'une unité, les questions fondamentales sont les suivantes:

1. Quels sont les principaux systèmes-clients de mon unité? ou pour qui mon unité produit?

2. Quelles sont les ressources dont j'ai besoin pour réaliser ces résultats et qui me les fournit?

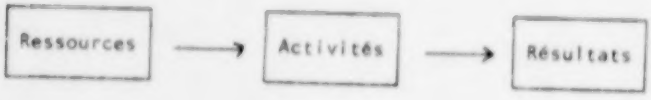
3. Qu'est-ce que je dois faire, activités-travail, pour faire le lien entre ces ressources et ces résultats?

Tout au cours des chapitres qui vont suivre, nous nous appuierons sur cette équation de base que l'on qualifie de circuit énergétique vital, de champs de forces sociales (économiques, politiques, psychologiques, etc.), où chaque unité de l'organisation est tendue entre deux pôles: les ressources et les besoins.

Ne pas entrer les énergies nécessaires et/ou ne pas sortir les énergies produites, c'est l'inertie, l'inaction.

CHAPITRE 4.0 MODELE DE PRISE DE DECISION PRIVILEGIE A LA COMMISSION SCOLAIRE DES ILETS

4.01 Le directeur général a fait connaître aux diverses instances le modèle de décision qu'il privilégie à la Commission scolaire Des Ilets. Ce modèle de décision s'appuie sur cette même équation de base du management.

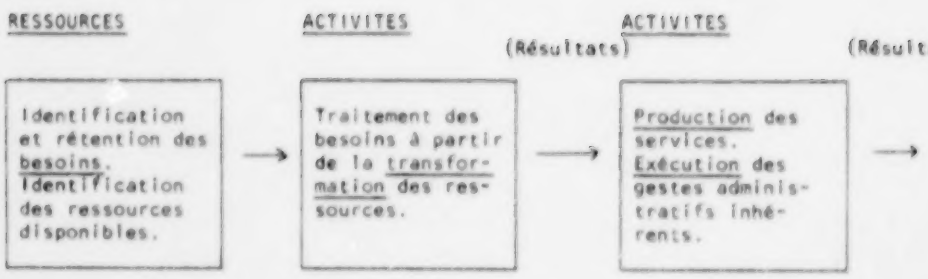


Cependant, le directeur général campe deux grands types d'activités:

- Pour les services, il parle d'activités de transformation
- Pour les écoles, il parle d'activités de production, d'exécution.

Au niveau de la commission scolaire, le directeur général transforme le modèle en sous-entendant l'aspect résultat, fait ressortir la boîte activité en deux volets: transformation, production-exécution, et identifie ensuite les grandes responsabilités du processus aux diverses unités administratives, directeur général, services, écoles.

Voici ce modèle:



Directeur général

La rétention des besoins et l'allocation des ressources sont sous la responsabilité de gestion du directeur général et soumises au processus décisionnel de la commission scolaire et des lois, règlements, etc. la régissant.

Services

Sous l'autorité du directeur général, la transformation des ressources ainsi que le traitement des besoins retenus sont sous la responsabilité de gestion des cadres de service et soumis au processus décisionnel de la commission scolaire et des lois, règlements, etc. la régissant.

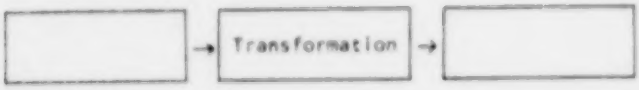
Ecoles

Sous l'autorité du directeur général, la dispensation des services à la clientèle ainsi que l'exécution des gestes administratifs inhérents à cette dispensation de services sont sous la responsabilité de gestion de la direction d'école et soumises au processus décisionnel de la commission scolaire et de l'école ainsi qu'aux lois, règlements, etc. la régissant.

4.02 Ainsi, en identifiant la responsabilité de chacune des unités administratives à ce modèle, le directeur général amène la notion de rôles exclusifs et complémentaires des services et des écoles.

Rôles exclusifs d'abord:

4.021 Services



La transformation réfère au fond des choses, au contenu. Le traitement des besoins et la transformation des ressources appartiennent aux services.

Pour les services éducatifs, ce rôle exclusif est très important, car il est en relation directe avec la mission même de la Commission scolaire Des Îlets, i.e. les services d'enseignement et les services complémentaires à l'élève.

On parle:

d'un service de buts: élaborer des orientations, des politiques, etc.

d'un service de soutien: aux écoles dans l'application.

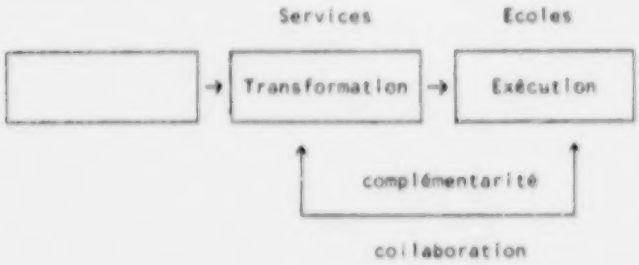
Le pouvoir d'expertise du service et sa compétence s'attachent au contenu.

4.022 Ecoles

La production des services et l'exécution des gestes administratifs inhérents appartiennent à l'école. C'est le lieu où se réalise l'action, où se réalise la mission.

Pour l'école, ce rôle est exclusif. L'école a donc pouvoir d'expertise sur l'articulation de l'action, sur la démarche de mise en place, sur le comment faire (la forme des choses). C'est la gérance. Pour l'école, la notion de compétence est attachée à la notion d'expertise sur la connaissance de l'environnement, pour la mise en place.

4.023 Rôles complémentaires ensuite



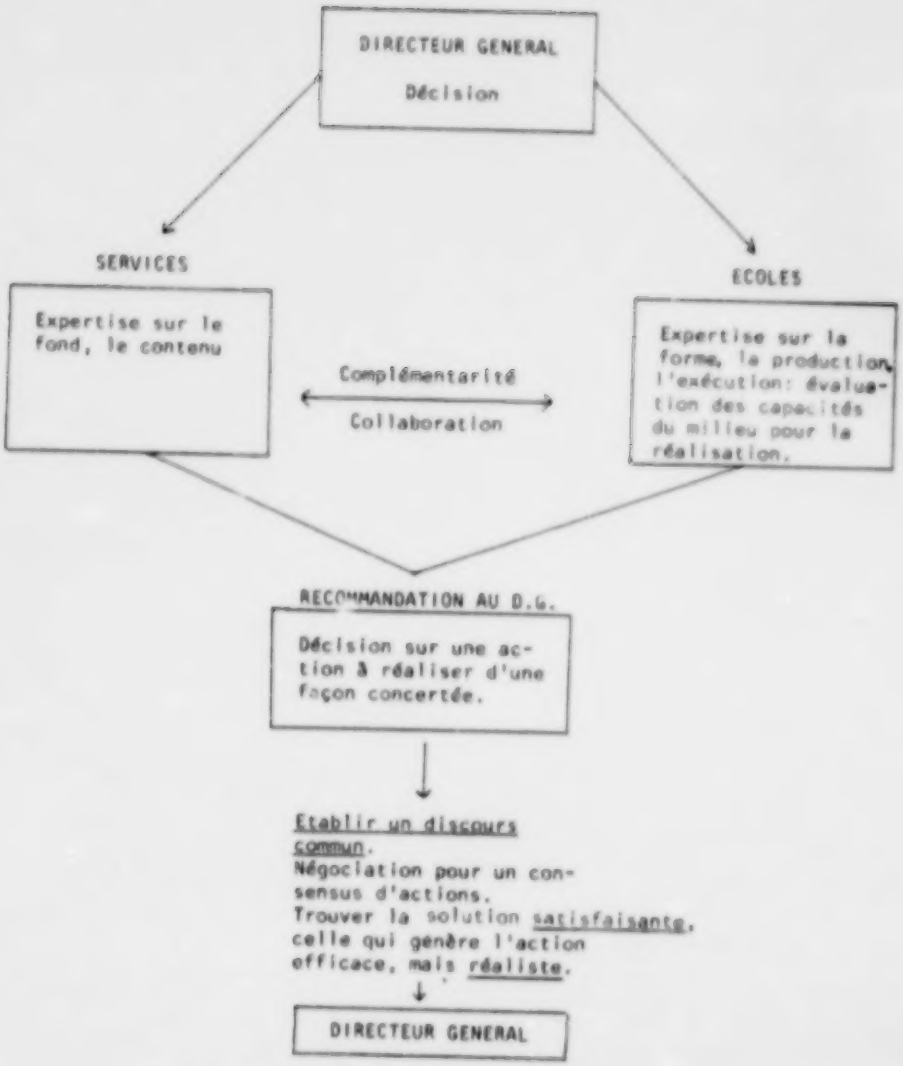
A) Le service a un pouvoir d'expertise sur le contenu. Il a aussi un pouvoir d'influence sur le comment, la démarche: rôle conseil aux écoles.

B) L'école a un pouvoir d'expertise sur la démarche, sur le comment, la gérance. Elle a aussi un pouvoir d'influence sur le contenu (ex.: introduction d'un changement relatif au contenu): rôle conseil aux services.

TOUTE CETTE COMPLEMENTARITE DES ROLES EXCLUSIFS REPOSE SUR LA VOLONTE, LES ATTITUDES ET COMPORTEMENTS DES INTERVENANTS IMPLIQUES

ET

SUR UN PROCESSUS DECISIONNEL QUI MENE A UNE ACTION CONCERTEE



N.B.: Les divers comités mis en place, ainsi que tous les mécanismes de communication doivent viser cet objectif.

CHAPITRE 5.0 TENTONS MAINTENANT DE DEGAGER LE MODELE D'INTERVENTION: SERVICES EDUCATIFS - ECOLES

. A partir des rôles et fonctions dévolus aux divers agents par la loi.

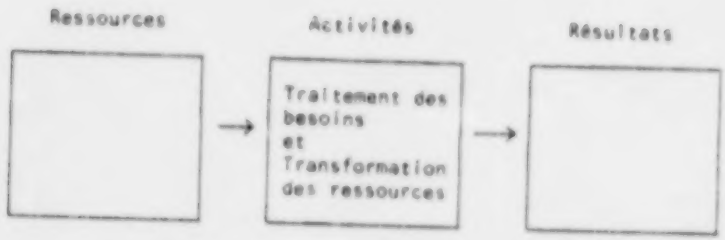
. En s'inspirant du modèle de décision CSDI fondé sur l'équation de base du management.

1. Quelles sont les interventions qui découlent des rôles exclusifs du service éducatif et des écoles?

2. En quoi et comment ces interventions se <u>complémentarisent</u> pour que d'une part se joue <u>notre mission respective d'unité</u> et, d'autre part, <u>notre mission commune</u> face à nos clients communs: les élèves (i.e. services d'enseignement, particuliers, complémentaires)?

5.01 <u>Interventions qui découlent du rôle exclusif</u>

5.011 <u>Services Educatifs</u>



Réf: au contenu

Situons d'abord que les services éducatifs ont un rôle général de conseil et de recommandation face au directeur général. Toutes les délégations vont en ce sens. Ce rôle de conseil et de recommandation se situe encore une fois face au contenu en matière de décisions relatives aux services d'éveil et de formation, d'enseignement, de services particuliers et de services complémentaires.

De plus, les cadres de services (directeur, coordonnateurs) assument des responsabilités de gestion qui se traduisent dans leur secteur d'activités respectif. Ils doivent planifier, organiser des programmes de services, les contrôler et en évaluer les résultats. Ils doivent également se livrer à des activités de coordination en vue de leur mise en application pour l'ensemble des écoles.

Les pne attachés à ce service le sont à titre d'experts sur les contenus. Ils assument donc des responsabilités de réalisation professionnelle dans leur champ respectif, étant par là amenés à jouer un rôle prépondérant dans le traitement des besoins et la transformation des ressources, ainsi que dans le soutien et la relation d'aide aux intervenants dans l'application.

Les pne attachés à l'école jouent le même rôle, au niveau de la transformation, lorsque regroupés à la table des services complémentaires, en vue d'élaborer des programmes de services aux étudiants pour l'ensemble des écoles.

Tous les membres de cette unité sont en service et n'ont aucune autorité sur les personnels de l'école, quels qu'ils soient.

Quelles sont donc, dans ce cas, les interventions qui découlent du rôle exclusif des services éducatifs relativement à la transformation?

. D'abord initier la transformation, car les services éducatifs sont fondamentalement agents de changement.

- Planifier, i.e. définir, élaborer et proposer aux clinese:

  . des valeurs
  . des orientations
  . des objectifs
  . des plans de développement, d'actions
  . des plans de perfectionnement
  . des programmes de services
  . des modèles, des méthodes, des approches
  . des normes et modalités d'organisation (coordination)
  . des normes et modalités d'évaluation
  . des outils, des matériels pédagogiques, psycho-pédagogi" ques, etc.
  . etc.

- Organiser, i.e.:

  . mettre en place des mécanismes de liaison, de coordination entre le service et les écoles, en vue d'organiser la mise en place des programmes de services dans les écoles.

  . informer, instrumenter, perfectionner les intervenants pour qu'ils soient capables d'exécuter, de réaliser.

  . exercer un soutien et être en relation d'aide aux intervenants dans l'application (expert face au contenu, conseil face à la démarche d'application).

- Exercer un contrôle de l'application des programmes de services en vue d'une conformité au contenu.

- Evaluer les résultats relatifs aux programmes de services (quantité, qualité). Les réajuster.

5.012 Ecoles

Réf au processus, à la démarche de mise en place.

Il faut retourner aux rôles et fonctions du directeur de l'école pour clarifier les interventions découlant du rôle exclusif de l'école.

32.3 (loi 71)

Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur ou le responsable de l'école préside à la définition de l'orientation et des activités de l'école, assume la responsabilité de sa bonne marche et de la réalisation des objectifs qui ont été fixés pour elle, applique les politiques, règlements et instructions qui la concernent et rend compte de son administration.

Le directeur de l'école participe également à l'élaboration des objectifs et des politiques de la commission scolaire, de même qu'à l'élaboration de la programmation des activités éducatives et de la réglementation visant leur mise en oeuvre dans les écoles de la commission scolaire.

Loi 107

Article 44

Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école.

Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et voit à l'application des dispositions qui la régissent.

Article 49

Le directeur de l'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en appliquant les normes ou autres décisions de la commission scolaire et les dispositions des conventions collectives ou des règlements du gouvernement qui peuvent être applicables, selon le cas.

Il s'assure qu'un enseignant qu'il affecte à l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, satisfait aux conditions de qualification exigées par le comité catholique ou le comité protestant institué par la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation (L.R.Q., chapitre C-60).

Article 50

Le directeur de l'école gère les ressources matérielles et les ressources financières de l'école en appliquant, le cas échéant, les normes et autres décisions de la commission scolaire; il en rend compte à la commission scolaire.

De plus, il existe une délégation de pouvoir du directeur général au directeur de l'école, délégation qui se traduit globalement par un pouvoir et un devoir d'application des lois et règlements politiques, programmes, etc. dans leur unité, un pouvoir et un devoir d'élaboration, d'application, d'évaluation pour toutes activités administratives et de fonctionnement de l'école, un pouvoir de recommandation au directeur général.

On peut donc conclure de tous ces énoncés que le directeur de l'école assume la gérance de son établissement et des personnels qui y sont affectés. Ses responsabilités de gestion couvrent l'ensemble des champs d'activités des services éducatifs et des services administratifs et ce, dans le cadre des politiques et instructions de la commission scolaire et des délégations de pouvoir du directeur général.

Quelles sont donc les interventions qui découlent du rôle exclusif du directeur de l'école?

C'est d'une façon globale, tout le domaine de la mise en place, de l'organisation, de la réalisation des activités, en vue d'appliquer les divers programmes de services qui est le propre de l'intervention de l'école. Et, tout le processus administratif de gestion, tels la planification, l'organisation, la direction, le contôle et l'évaluation, est en fonction de l'exécution, de l'application de ces programmes de services dans l'école. Et, comme à l'école, l'exécution, la production des services passent, la plupart du temps par l'enseignant ou le professionnel des services complémentaires, la gérance de ces personnels et leur supervision dans les activités qu'ils réalisent revêtent une importance de premier ordre.

C'est au directeur de l'école qu'appartient ce rôle exclusif de gérance et de supervision des personnels ainsi que toutes interventions de gestion qui en découlent.

5.02 Interventions qui découlent des rôles complémentaires

Ces rôles exclusifs des services et des écoles doivent se complémentariser quant:

5.021 AUX BESOINS

Les services éducatifs, pour identifier les besoins d'ensemble, cerner les problématiques, ont besoin des informations des gestionnaires des écoles et de leurs recommandations quant aux priorités à retenir pour le traitement. Les directeurs d'école et les adjoints ont donc un rôle important à ce niveau et les services comptent sur leur collaboration à cet effet.

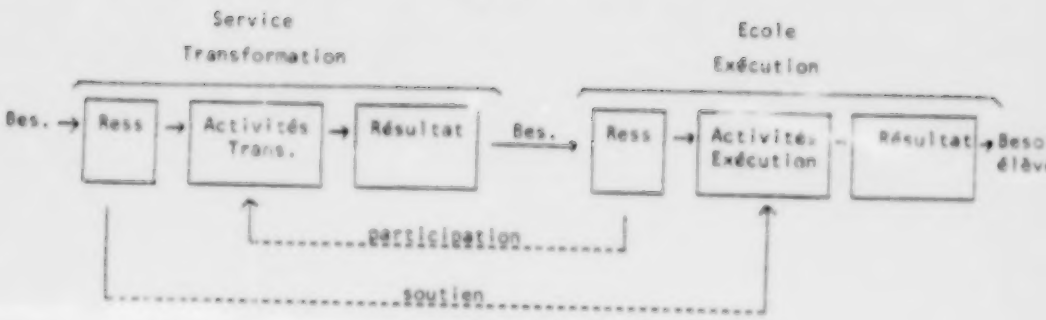
De même en est-il pour un directeur d'école ou un adjoint lorsqu'il veut bien clarifier une situation dans son école. Il a parfois besoin de la lumière de l'expert au niveau du contenu. Le service est alors en relation d'aide, en soutien, à cette demande de clarification.

5.022 AUX RESSOURCES

Le service, lorsqu'une demande ou un besoin est identifié en vue de le traiter, doit identifier les ressources (humaines, matérielles, financières) disponibles pour réaliser la transformation requise. De même en est-il pour l'école en vue de l'exécution.

Etant donné les ressources restreintes, il arrive que le service ou l'école doit emprunter des ressources humaines qui ne sont pas affectées à son unité et qu'il (ou elle) ne gère pas (consultant(e), PNE, enseignant(e), chef de groupe)

Ainsi, le service comme l'école sont invités à collaborer à ces prêts, ce qui suppose connaissance du mandat et du produit attendu pour celui qui prête. Ce qu'il faut se rappeler, c'est que la chaîne transformation - exécution est intimement liée pour un résultat final qui est le meilleur service à l'élève.



[illegible] A LA [illegible]INFORMATION

- Au moment de la transformation, les écoles sont appelées à participer, surtout les directeurs et adjoints, par voie des divers comités en place. Ceux-ci, par leurs conseils et recommandations peuvent influencer le processus de transformation relativement au produit attendu. D'où l'importance de la bonification du dossier lors de ces rencontres et la décision concertée d'introduction du changement dans l'école. Entre la transformation et l'exécution, le rôle charnière du directeur d'école est fondamental. C'est par lui que doit s'introduire le changement dans l'école et par lui que doit se gérer l'exécution. C'est donc lui qui doit initier l'exécution, la planifier, l'organiser dans son unité.

Exemple: L'application d'un plan de perfectionnement des enseignants est d'abord introduit par la direction auprès des enseignants. Le directeur est gérant de son monde dans ce plan.

- Lorsqu'un programme de services ou une activité sous-jacente nécessite une adaptation à cause d'une situation particulière à l'école, il conviendra que la direction de l'école sollicite l'avis du service avant de supprimer, modifier, remplacer le contenu de ce programme ou de cette activité. Il y a là question de contenu d'abord, de processus d'organisation ensuite.

5.024 **A L'EXECUTION - AU CONTROLE - A LA SUPERVISION - A L'EVALUATION**

- En cours d'exécution, le soutien, ou la relation d'aide d'un expert (du service) sur le contenu, sera nécessaire. Ainsi, lors de la production des services par les enseignants, le directeur pourra faire appel au service afin d'exercer un meilleur suivi dans l'application (contenu, démarche, etc.).

- Le contrôle de l'application des programmes de service et la supervision des personnels qui les exécutent relèvent du directeur de l'école. Toutefois, le rôle complémentaire service et école est ici important:

. le service ayant à contrôler et à évaluer au niveau des contenus.

. à superviser et évaluer les personnes dans l'application des services et leurs contenus.

Ainsi, le service mettra en place certains mécanismes de contrôle et programmes d'évaluation de la commission scolaire en concertation avec les écoles, et l'école fera appel au service en terme de soutien, de relation d'aide pour ses contrôles et évaluations internes. Toujours cependant, le service agira à titre d'expert sur le contenu. Que ce soit suite à un programme d'évaluation de la commission scolaire ou suite à une demande de collaboration initiée par le directeur, le service fera part de ses avis et recommandations et comptera sur la direction pour toutes interventions de gestion auprès des personnels.

APPENDICE D

Loi 107, loi sur l'instruction publique

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

SECTION II

OBLIGATIONS DE L'ENSEIGNANT

22. Il est du devoir de l'enseignant :

1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié ;

2° de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre ;

3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne ;

4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves ;

5° de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée ;

6° de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle ;

7° de respecter le projet éducatif de l'école.

18

SECTION II

DIRECTEUR D'ÉCOLE

§ 1.—*Nomination*

41. Le directeur de l'école est nommé par la commission scolaire selon les critères de sélection qu'elle établit après consultation du conseil d'orientation de l'école.

42. La commission scolaire peut nommer un ou plusieurs adjoints au directeur de l'école après consultation de celui-ci.

43. Un directeur adjoint assiste le directeur dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs.

Le directeur adjoint, ou celui des adjoints désigné par la commission scolaire, exerce les fonctions et pouvoirs du directeur en cas d'empêchement de ce dernier.

§ 2.—*Fonctions et pouvoirs*

44. Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école.

Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et voit à l'application des dispositions qui la régissent.

45. Le directeur de l'école assiste le conseil d'orientation dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs et, à cette fin:

1° il coordonne l'élaboration du projet éducatif de l'école;

2° il favorise la concertation entre les parents, les élèves et le personnel et leur participation à la vie de l'école.

46. Le directeur de l'école adopte, après consultation du conseil d'orientation et du comité d'école, des mesures pour assurer la réalisation et l'évaluation des orientations déterminées pour l'école.

Il fait rapport au conseil d'orientation sur l'application de ces mesures; il transmet copie de son rapport au comité d'école.

47. Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté

aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter les normes prévues par règlement de la commission scolaire.

Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention.

48. Après consultation des enseignants, le directeur de l'école choisit les manuels scolaires et le matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études conformément aux critères établis par la commission scolaire.

49. Le directeur de l'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en appliquant les normes ou autres décisions de la commission scolaire et les dispositions des conventions collectives ou des règlements du gouvernement qui peuvent être applicables, selon le cas.

Il s'assure qu'un enseignant qu'il affecte à l'enseig noral et religieux, catholique ou protestant, satisfait aux ons de qualification exigées par le comité catholique ou le comité protestant institué par la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation (L.R.Q., chapitre C-60).

50. Le directeur de l'école gère les ressources matérielles et les ressources financières de l'école en appliquant, le cas échéant, les normes et autres décisions de la commission scolaire; il en rend compte à la commission scolaire.

51. Le directeur de l'école détermine, après consultation du conseil d'orientation, l'utilisation des locaux de l'école sous réserve:

1° des normes sur l'utilisation des locaux que peut établir la commission scolaire;

2° des ententes que peut conclure à cette fin la commission scolaire;

3° des obligations imposées par la loi pour l'utilisation des locaux de l'école à des fins électorales.

52. Le directeur de l'école prépare, après consultation du conseil d'orientation, le budget annuel de l'école, le soumet à l'approbation de la commission scolaire, en assure l'administration et en rend compte à la commission scolaire.

53. Le directeur de l'école participe à l'élaboration des politiques de la commission scolaire, de même qu'à l'élaboration de la programmation et de la réglementation visant leur mise en oeuvre dans les écoles.

54. Le directeur de l'école exerce aussi les fonctions et pouvoirs que lui délègue, par règlement, le conseil des commissaires.

À la demande de la commission scolaire, il exerce des fonctions autres que celles de directeur d'école.

§ 3.—*Fonctions et pouvoirs reliés aux services éducatifs dispensés dans les écoles*

221. La présente sous-section ne s'applique pas aux services éducatifs pour les adultes.

Un renvoi au régime pédagogique est un renvoi à celui établi par le gouvernement en vertu de l'article 447.

222. La commission scolaire s'assure de l'application du régime pédagogique établi par le gouvernement, conformément aux modalités établies par le ministre en vertu de l'article 459, et de l'application des programmes d'études établis par le ministre en vertu de l'article 461.

Elle enrichit ou adapte les objectifs et les contenus indicatifs de ces programmes d'études selon les besoins des élèves qui reçoivent ces services.

Cependant une commission scolaire peut, après consultation des parents et sous réserve des règles de sanction des études prévus au régime pédagogique et des règlements du comité catholique ou du comité protestant, dispenser d'une matière prévue au régime pédagogique un élève qui a besoin de mesures d'appui dans les programmes de la langue d'enseignement, d'une langue seconde ou des mathématiques; la dispense ne peut toutefois porter sur l'un ou l'autre de ces programmes.

En outre, une commission scolaire peut, avec l'autorisation du ministre et aux conditions qu'il détermine, remplacer un programme d'études établi par le ministre par un programme d'études local dans le cas d'un élève ou d'une catégorie d'élèves incapables de profiter des

programmes d'études établis par le ministre. Un programme d'études local est soumis à l'approbation du ministre.

223. La commission scolaire peut, en outre des programmes d'études établis par le ministre, élaborer et offrir des programmes d'études locaux dans des matières à option, établies ou non par le ministre, pour répondre à des besoins particuliers des élèves. Elle peut attribuer à ces programmes, avec l'autorisation du ministre, un nombre d'unités supérieur à celui prévu au régime pédagogique.

Les programmes d'études locaux en enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, sont soumis à l'approbation du comité catholique ou du comité protestant conformément à l'article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation.

En outre, une commission scolaire peut, sour réserve de ce qui est prévu au régime pédagogique et à moins que le ministre n'en décide autrement, élaborer et offrir dans une matière qu'elle établit un programme d'études conduisant à une fonction de travail ou à une profession et pour lequel elle peut délivrer une attestation de capacité.

224. La commission scolaire établit un programme pour chaque service éducatif complémentaire et particulier visé par le régime pédagogique, sauf dans les domaines qui relèvent de la compétence d'un ministre autre que le ministre de l'Éducation.

Elle peut conclure une entente avec toute personne ou organisme sur les contenus des programmes dans les domaines qui ne relèvent pas de la compétence du ministre de l'Éducation et sur les modalités de gestion de ces programmes.

Ces programmes doivent être conformes aux objectifs prévus au régime pédagogique.

225. La commission scolaire dispense, selon le choix de l'élève ou de ses parents, l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, ou l'enseignement moral.

L'organisation de l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, et de l'enseignement moral doit permettre à chaque élève d'atteindre les objectifs et d'acquérir les contenus définis dans les programmes d'études établis par le ministre.

226. La commission scolaire offre:

1° à l'élève catholique des services complémentaires en animation pastorale;

2° à l'élève protestant des services complémentaires en animation religieuse.

227. L'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, et les services d'animation pastorale catholique ou d'animation religieuse protestante sont dispensés conformément aux règlements du comité catholique ou du comité protestant, selon le cas.

228. La commission scolaire peut, après consultation du conseil d'orientation et du comité d'école, organiser l'enseignement moral et religieux d'une confession autre que catholique ou protestante.

La commission scolaire doit cependant s'assurer de l'atteinte des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus obligatoires définis dans les programmes d'études établis par le ministre, notamment en ce qui a trait à l'enseignement moral.

229. La commission scolaire peut adopter des critères sur:

1° l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques;

2° le choix des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études établis par le ministre et des programmes d'études adoptés par la commission scolaire.

230. La commission scolaire s'assure que pour l'enseignement des programmes d'études établis par le ministre, on ne se serve que des manuels scolaires et du matériel didactique ou des catégories de matériel didactique approuvés par le ministre et, s'ils sont relatifs à l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, approuvés par le comité catholique ou par le comité protestant, selon le cas.

Elle s'assure aussi que pour l'enseignement des programmes d'études locaux en enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, on ne se serve que des manuels scolaires et du matériel didactique ou des catégories de matériel didactique approuvés par le comité catholique ou le comité protestant, selon le cas.

Conformément à l'article 7, elle met gratuitement à la disposition de l'élève les manuels scolaires et le matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études et lui assure un accès gratuit à des ressources bibliographiques et documentaires.

231. La commission scolaire établit, par règlement, les normes et modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève en tenant compte de ce qui est prévu au régime pédagogique et sous réserve des épreuves que peut imposer le ministre.

Elle s'assure de l'application des épreuves imposées par le ministre.

232. La commission scolaire reconnaît, conformément aux critères ou conditions établis par le ministre, les apprentissages faits par un élève autrement que de la manière prescrite par le régime pédagogique.

233. La commission scolaire établit, par règlement, les règles pour le classement des élèves et le passage d'une classe à une classe supérieure ou le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, sous réserve de celles qui sont prescrites au régime pédagogique.

Les règles pour le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire sont établies, le cas échéant, après consultation de la commission scolaire régionale.

234. La commission scolaire doit, sous réserve de l'article 222, adapter les services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon leurs besoins.

235. La commission scolaire adopte, par règlement, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les normes d'organisation des services éducatifs à ces élèves de manière à faciliter leurs apprentissages et leur insertion sociale.

Ce règlement doit notamment prévoir :

1° les modalités d'évaluation des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ;

2° les modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires et aux autres activités de l'école ainsi que les services d'appui à cette intégration et, s'il y a lieu, la pondération à faire pour déterminer le nombre maximal d'élèves par classe ou par groupe ;

3° les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés ;

4° les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves.

236. La commission scolaire détermine les services éducatifs qui sont dispensés par chaque école.

237. La commission scolaire détermine la répartition du temps alloué à chaque matière en s'assurant :

1° de l'atteinte des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus obligatoires prévus dans les programmes d'études établis par le ministre ;

2° du respect du temps minimum prescrit pour l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, par le comité catholique ou le comité protestant, selon le cas ;

3° du respect des règles sur la sanction des études prévues au régime pédagogique.

238. La commission scolaire établit le calendrier scolaire des écoles en tenant compte de ce qui est prévu au régime pédagogique.

239. La commission scolaire établit annuellement les critères pour l'inscription des élèves dans les écoles afin de tenir compte de la capacité d'accueil des écoles et des services éducatifs qui y sont dispensés.

Ces critères doivent être adoptés et mis en vigueur au moins 15 jours avant le début de la période d'inscription des élèves ; copie doit en être transmise dans le même délai à chaque conseil d'orientation et au comité de parents.

La commission scolaire inscrit les élèves, dans le cadre de ses critères d'inscription, en tenant compte du choix des parents de l'élève ou de l'élève majeur.

240. Une commission scolaire peut affecter un immeuble aux fins d'un projet particulier qu'elle détermine.

Afin de favoriser le regroupement des élèves dont les parents favorisent ce projet, la commission scolaire peut établir comme l'un des critères d'inscription, celui du choix de ce projet.

241. Lors de la demande d'inscription, la commission scolaire s'assure que l'élève ou ses parents indiquent si l'élève reçoit

l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, ou l'enseignement moral.

En cas de refus ou d'omission d'exercer ce choix, l'élève reçoit l'enseignement choisi l'année précédente ou, à défaut, l'enseignement moral.

242. La commission scolaire peut, à la demande d'un directeur d'école, pour une cause juste et suffisante et après avoir donné à l'élève et à ses parents l'occasion d'être entendus, inscrire un élève dans une autre école ou l'expulser de ses écoles; dans ce dernier cas, elle le signale au directeur de la protection de la jeunesse.

243. La commission scolaire participe à l'évaluation faite périodiquement par le ministre du régime pédagogique, des programmes d'études, des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études établis par le ministre et du fonctionnement du système scolaire.

244. Les fonctions et pouvoirs prévus aux articles 222 à 224, 229, 231, 233 à 240 et 243 sont exercés après consultation des enseignants.

Les modalités de cette consultation sont celles prévues dans une convention collective ou, à défaut, celles qu'établit la commission scolaire.

APPENDICE E

Convention collective
des enseignants et des enseignantes
des commissions scolaires

Chapitre 4-4.00
Comité de participation de l'école secondaire
Chapitre 8-10.00
Chefs de groupe

4-4.00 **COMITÉ DE PARTICIPATION DE L'ÉCOLE AU SECONDAIRE (CPÉS)**

RECONNAISSANCE

4-4.01 La commission et le syndicat reconnaissent l'importance de la participation des enseignantes et enseignants à la détermination des politiques d'organisation au niveau de l'école.

A cet effet, ils conviennent de la formation d'un comité de participation de l'école comme étant le mécanisme officiel de participation des enseignantes et enseignants au niveau de l'école.

COMPOSITION

4-4.02 Le comité de participation de l'école (CPÉS) est composé, pour chaque école, des représentantes et représentants des quatre (4) groupes suivants:

a) la direction de l'école;
b) le personnel enseignant;
c) le personnel professionnel, s'il y a lieu;
d) le personnel de soutien, s'il y a lieu.

4-4.03 Il est toutefois entendu que les dispositions du présent article ne veulent lier d'aucune façon les professionnelles ou professionnels et le personnel de soutien de l'école et ne doivent aucunement porter préjudice aux mécanismes prévus dans leur convention collective.

4-4.04 Le nombre d'enseignantes ou enseignants représentés au sein du comité de participation de l'école s'établit à:

- trois (3) enseignantes ou enseignants, dans une école de moins de trente (30) enseignantes et enseignants;

- cinq (5) enseignantes ou enseignants, dans une école de plus de trente (30) et de soixante-dix (70) et moins enseignantes et enseignants;

- six (6) enseignantes ou enseignants, dans une école de plus de soixante-dix (70) enseignantes et enseignants.

La déléguée ou le délégué syndical de l'école est membre d'office de ce comité. S'il y a plusieurs déléguées ou délégués dans une école, la déléguée ou le délégué officiel est membre d'office d'un tel comité.

Les enseignantes ou enseignants membres de ce comité sont élus pour représenter l'ensemble des enseignantes et enseignants d'une école.

4-0.00 suite

OBJETS DE COMPETENCE

4-4.10 Subordonnément à la clause 4-3.07, le comité de participation de l'école participe aux décisions sur tout sujet concernant l'organisation de l'école, notamment et entre autres:

a) L'implantation dans l'école des politiques éducatives de la commission énumérées à la clause 4-2.11 de la présente entente.

b) Les politiques opérationnelles relatives aux activités éducatives de l'école.

c) L'application à l'école des programmes institutionnels et/ou des programmes en provenance du M.E.Q., conformément à la grille-matière et à la politique d'implantation des nouveaux programmes au niveau de la commission.

d) L'organisation des journées de planification de l'école.

e) Conformément à la politique d'évaluation de la commission, la détermination des modalités de contrôle du rendement scolaire des élèves.

f) L'organisation des rencontres collectives prévues à la clause 8-7.09 de l'entente nationale.

g) Le système de dépannage prévu à la clause 8-7.10.

h) L'intégration des nouveaux personnels dans l'école.

i) La détermination des règlements de la bibliothèque.

j) La détermination de la procédure de prêt d'équipement et de matériel audio-visuel.

k) La détermination de la procédure de dactylographie et d'imprimerie.

l) La détermination des règlements auxquels sont soumis les élèves.

m) L'information sur l'utilisation des budgets octroyés à l'école.

n) L'élaboration des objectifs généraux de l'école et de son projet éducatif.

o) La répartition des fonctions de la tâche éducative à l'exclusion de la tâche d'enseignement.

p) Tout objet demandé par le comité de participation des enseignantes et enseignants de la commission.

8-10.00 CHEF DE GROUPE (NIVEAU SECONDAIRE SEULEMENT)

Si la commission décide de nommer des enseignantes ou enseignants au poste de chef de groupe, elles ou ils relèvent de la direction de l'école et leur nomination n'est valide que dans la seule mesure où le présent article est respecté intégralement.

8-10.01 Le poste de chef de groupe comporte deux aspects, à savoir les fonctions d'enseignante ou d'enseignant et les fonctions de chef de groupe proprement dites.

8-10.02 Quant à ses fonctions de chef de groupe proprement dites, le ou la chef de groupe doit s'acquitter des fonctions et responsabilités suivantes:

1) Assumer des tâches de coordination et d'animation relativement soit à des activités d'enseignement, soit à des activités étudiantes, soit les deux;

2) Agir comme coordonnatrice ou coordonnateur et animatrice ou animateur auprès des enseignantes et enseignants de son groupe et les inciter soit à développer et à préciser ensemble, dans le cadre des politiques et des programmes en vigueur, les contenus, les méthodes et les techniques d'enseignement, de même que les modes de mesure et d'évaluation susceptibles de favoriser l'apprentissage des élèves, soit à prendre les mesures nécessaires en vue de susciter la participation des enseignantes et enseignants de son groupe à l'organisation, la supervision et l'animation des activités étudiantes, soit les deux;

3) Assister plus particulièrement l'enseignante ou l'enseignant en probation de son groupe et participer à son évaluation;

4) Sur demande de sa supérieure ou son supérieur, collaborer à l'établissement des besoins en matériel didactique et en matériel de consommation pour son groupe, et au contrôle de son utilisation;

5) Conseiller et aviser sa supérieure ou son supérieur sur l'action pédagogique.

8-10.03 Chaque chef de groupe doit être libéré d'une partie de sa tâche afin de lui permettre de mieux s'acquitter de ses fonctions de chef de groupe proprement dites. Le temps de cette libération doit être consacré exclusivement à ses fonctions de chef de groupe. Il appartient à la commission de déterminer cette partie pour chacune d'elles ou chacun d'eux, étant précisé que la détermination de cette libération partielle ne peut être supérieure à 40 p. cent de la tâche éducative d'une enseignante à temps plein ou d'un enseignant à temps plein du niveau secondaire.

8-10.04 La nomination d'une enseignante ou d'un enseignant comme chef de groupe se termine automatiquement et aura cesse le 30 juin.

APPENDICE F

Questionnaire d'enquête #1

PERCEPTION ACTUELLE

QUAND J'ENTENDS LE MOT "SUPERVISION" PEDAGOGIQUE

ECHELLE D'EVALUATION

pas du tout — un peu — assez — tout à fait

1 — 2 — 3 — 4

Inscrivez dans la parenthèse le chiffre qui correspond à l'évaluation que vous faites de l'énoncé.

1. Ça éveille en moi un sentiment plutôt négatif. ( )
2. Ça réfère à une notion d'exercice de l'autorité. ( )
3. C'est synonyme d'évaluation du personnel. ( )
4. Ça réfère à quelque chose qui a pour objectif global d'améliorer la qualité de ce qu'on fait. ( )
5. Ça engendre chez moi de la méfiance. ( )
6. Ça réfère à une notion de relation d'aide et d'assistance professionnelle à l'enseignant(e). ( )
7. Ça réfère à une notion de contrôle des actions posées en vue d'atteindre les objectifs fixés. ( )
8. Je le sens menaçant, piégeant, et en résistance. ( )
9. Je crois connaître et adhérer aux objectifs réels de la supervision mais j'ai peur de ce que les personnes peuvent faire en l'exerçant. ( )
10. Ça réfère à une responsabilisation plus grande de ma part face à l'atteinte des objectifs fixés par l'école et des projets mis en place pour les atteindre. ( )
11. Ça réfère à une obligation de performer toujours plus et mieux. ( )
12. Ça réfère à une prise en charge de mon développement professionnel. ( )
13. Je crois qu'on a pas confiance en moi et en ce que je fais. ( )
14. Ça éveille en moi de l'enthousiasme et j'ai envie de collaborer. ( )
15. Ça me laisse indifférent(e). ( )
16. Autre(s) sentiment(s) ou action(s) que cela éveille en moi : ( )
    (négatif(s) ou positif(s)).

_____

_____

_____

_____

17. Indiquer la catégorie "matière" à laquelle vous appartenez.

FRANCAIS (1) MATHEMATIQUE (2) SC. HUMAINES (3)
SCIENCES (biologie, écologie, sc. physique) (4)
ENS. REL., MORAL, EPS, ECC, ED. PHYSIQUE (5)
ARTS PLAST., MUSIQUE (6) EC. FAM., ED. TECHNOLOGIE (7)
TITULAIRE ADAPTATION SCOLAIRE (8)

18. Indiquer votre groupe d'âge.

20 à 29 ans (1) 30 à 39 ans (2) 40 à 49 ans (3)
50 à 59 ans (4) 60 ans et plus (5)

19. Votre sexe.

Féminin (1) Masculin (2)

20. Avez-vous occupé (ou occupez-vous) une position de chef de groupe ou de responsable) au cours des trois dernières années?

Oui (1) Non (2)

21. Avez-vous fait partie (ou faites-vous partie) du CPE au cours des trois dernières années?

Oui (1) Non (2)

APPENDICE G

Questionnaire d'enquête #2

Ecole Le Sommet

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

La supervision pédagogique
ce qu'elle devrait être

Bien lire les instructions
avant de compléter le questionnaire.

Mars 1990

Instruction

Le questionnaire contient des énoncés visant à recueillir des données sur ce que devrait être la supervision pédagogique à l'école dans un avenir plus ou moins lointain. Les énoncés cherchent à connaître vos opinions vos enseignantes(es) sur ce que devrait être:

- la raison d'être ou les objectifs à poursuivre pour que faire de la supervision pédagogique;
- la structure d'organisation au soutien de sa pratique, les répartitions des responsabilités entre les intervenants impliqués (le qui fait quoi);
- les technologies appropriées: démarche, outils, compétences nécessaires (le comment faire);
- les conditions favorisantes à sa mise en place et au recu d'un programme de supervision efficace.

Le questionnaire comprend 2 parties:

Partie A

La grande majorité des énoncés commande un choix de réponses selon l'échelle suivante:

pas du tout en accord	un peu en accord	assez en accord	totalement en accord
1	2	3	4

Partie B

La partie B traite des conditions favorisantes à la mise en application et à la pratique de la supervision pédagogique. Elle commande 2 choix de réponses:

Pour la Situation Actuelle l'échelle d'évaluation est:

Condition tout à fait absente	Plutôt absente	Plutôt présente	Condition tout à fait présente
1	2	3	4

Pour la Situation Désirée : Actuelle : Evaluation est

condition condition un condition assez condition très
très importante peu importante importante importante
1 2 3 4

Pour chacun des énoncés il y a soit de cocher le chiffre qui correspond au choix de réponse que l'on veut donner, vous inscrivez les réponses sur la feuille réponse annexée.

Vous répondrez aux énoncés individuellement et en écrivant ce que vous pensez réellement.

Ne vous laissez pas impressionner par la longueur du questionnaire. Il y a beaucoup d'énoncés, mais le questionnaire se complète facilement en une(1) heure.

Nous vous remercions de votre grande collaboration.

remettre au secrétariat de l'école pour Jeudi, le 10 mars 1983

Echelle d'évaluation

pas du tout en accord	un peu en accord	assez en accord	totalement en accord
1	2	3	4

PARTIE A

I La supervision pédagogique à l'école le sondage devrait viser les buts ou objectifs suivants:

1. Assurer le respect et l'atteinte des objectifs de l'école en favorisant la cohésion des interventions pédagogiques des agents de l'école

2. Répondre aux impératifs des changements pédagogiques auxquels on est confronté

3. Améliorer la qualité de l'enseignement et la performance des enseignants(tes) dans leur travail professionnel

4. Améliorer les programmes d'activités reliés directement ou indirectement à l'apprentissage des élèves

5. Améliorer les services éducatifs produits par d'autres personnes que les enseignants et qui ont une influence sur leur travail ou sur la vie scolaire

6. Aider les enseignants(tes) en leur donnant des services de soutien, assurer leur développement professionnel par des réponses appropriées à leurs besoins de perfectionnement

7. Prendre des décisions éclairées quant à l'orientation et à l'organisation de l'enseignement.

8. Améliorer la relation du personnel enseignant avec les parents et les autres éducateurs qui interviennent dans le processus éducatif

9. Permettre au directeur et à l'école, de répondre aux parents de la responsabilité qui leur a été confiée

Echelle d'évaluation

pas du tout en accord	un peu en accord	assez en accord	totalement en accord
1	2	3	4

PARTIE A

I. La supervision pédagogique à l'école le donnet devrait viser les buts ou objectifs suivants:

1. Assurer le respect et l'atteinte des objectifs de l'école en favorisant la cohésion des interventions pédagogiques des agents de l'école

2. Répondre aux impératifs des changements pédagogiques auxquels on est confronté

3. Améliorer la qualité de l'enseignement et la performance des enseignants(tes) dans leur travail professionnel

4. Améliorer les programmes d'activités reliés directement ou indirectement à l'apprentissage des élèves

5. Améliorer les services éducatifs produits par d'autres personnes que les enseignants et qui ont une influence sur leur travail ou sur la vie scolaire

6. Aider les enseignants(tes) en leur donnant des services de soutien, assurer leur développement professionnel par des réponses appropriées à leurs besoins de perfectionnement

7. Prendre des décisions éclairées quant à l'orientation et à l'organisation de l'enseignement.

8. Améliorer la relation du personnel enseignant avec les parents et les autres éducateurs qui interviennent dans le processus éducatif

9. Permettre au directeur et à l'école, de répondre aux parents de la responsabilité qui leur a été confiée

Echelle d'évaluation

pas du tout en accord	un peu en accord	assez en accord	totalement en accord
1	2	3	4

10. Répondre à des besoins de motivation, de valorisation de l'enseignant(e)

11. Choisis par ordre décroissant les cinq(5) énoncés qui correspondent le plus à ta vision des buts et objectifs qu'on devrait poursuivre parmi les énoncés 1 à 19.

A	B	C	D	E

II. a. A l'école le sommet, la supervision pédagogique devrait porter sur quels objets ou s'introduire par quelles portes d'entrée.

12. La planification de l'enseignement et du développement du plan de cours en conformité avec l'esprit et les orientations du programme

13. L'application des contenus d'apprentissage tels que définis dans les programmes du MEQ.

14. L'application de la démarche pédagogique préconisée par les programmes d'étude du MEQ

15. L'évaluation formative en cours d'apprentissage et la relation d'aide à l'élève qu'elle suppose

16. L'évaluation sommative des apprentissages: la qualité des examens, les résultats des élèves et leurs analyses

17. L'organisation pédagogique i.e les activités d'apprentissage offertes aux élèves, l'aménagement physique, le matériel didactique adéquat et disponible

18. Les relations et la communication parents-enseignant(e)s

19. Le suivi pédagogique des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Echelle d'évaluation

pas du tout en accord	un peu en accord	assez en accord	totalement en accord
1	2	3	4

20. L'encadrement des élèves et le renforcement du suivi pédagogique et comportemental

21. La récupération, sa préparation, sa réalisation, son évaluation (résultats atteints)

22. Les relations maîtres-élèves et les interactions favorisant l'apprentissage

23. Les services aux élèves talentueux et performants

24. La gestion du groupe classe

25. L'environnement pédagogique classe-enseignant(e) : le milieu d'enseignants(es) qui œuvrent à un même niveau ou département d'enseignants(es) d'une même discipline ou cycle assumant un rôle dynamique dans l'école (projets ou problématique à résoudre)

26. La participation des élèves à la vie de l'école

27. La participation des enseignants(es) à la vie de l'école

28. Les services de consultation aux élèves
    - psychologie
    - orientation
    - santé
    - pastorale
    - social

Echelle d'évaluation

pas du tout en accord	un peu en accord	assez en accord	totalement en accord
1	2	3	4

29. Parmi les énoncés 12 à 28 indiqué par ordre décroissant les cinq(5) objets que l'école devrait prioriser dans un programme de supervision pédagogique, à l'école.

A : B : C : D : E :

30. Autres objets que vous suggéreriez
Répondre au verso de la feuille réponse

III. Dans la structuration d'un programme de supervision pédagogique à l'école on devrait

31. Distinguer la supervision de direction exercée par le directeur de par sa fonction hiérarchique, et la supervision d'assistance, fonction de consultation spécialisée, exercée par toutes personnes jugées compétentes pour aider (ex: conseiller pédagogique, chefs de groupe, etc...)

32. Définir les responsabilités du directeur et des adjoints en matière de supervision pédagogique

33. Définir les responsabilités de supervision entre les services éducatifs et le personnel de direction de l'école

(a) Services éducatifs: Expertise de contenu, Rôle de relation d'aide, de conseil et de recommandation. Direction d'école: Expertise quant à la démarche de réalisation, Autorité sur les personnes, Décideur.

34. Clarifier les mandats des autres intervenants, s'il y a lieu: chefs de groupe, répondants de dossier, etc...

35. Etablir une structure interne au soutien de l'application d'une démarche de supervision. Pour ce faire

Echelle d'evaluation

pas du tout en accord	un peu en accord	assez en accord	totalement en accord
1	2	3	4

Les questions 35 et 36 commandent un choix de reponses autre que l'échelle indiquée.

35. Etablir une structure de rencontres individualisees superviseur-supervise

CHOIX DE REPONSES

1. obligatoires pour tous
2. de participation libre
3. déterminées en fonction d'une "problématique" à solutionner (la direction decide de telles rencontres)
4. pas de rencontres individualisées

36. Creer des unites de supervision

CHOIX DE REPONSES

1. par matière-niveau
2. par matière-interniveau
3. par interêt pedagogique en thème ou objet de travail choisi en vue d'améliorer sa performance ou une situation jugée problématique
4. pas d'unité de supervision

37. Creer un "comite de supervision pedagogique" charge de coordonner les actions de supervision vers l'atteinte des objectifs poursuivis et sous la responsabilité du directeur de l'école ou d'un adjoint delegue par lui

38. Developper une formule d'auto-supervision

39. Se servir des structures déjà en place à l'école quitte à preciser de nouveaux objectifs et à definir de nouveaux mandats

Echelle d'évaluation

pas du tout en accord	un peu en accord	assez en accord	totalement en accord
1	2	3	4

40. Autres moyens suggérés pour structurer la pratique de la supervision pédagogique

Répondre au verso de la feuille réponse

_____

_____

IV. La supervision pédagogique, c'est une intervention qui ne s'improvise pas. Le directeur d'école et toute son équipe-école doivent préparer la ou les situation(s) à superviser. Cela demande une technologie appropriée: une démarche de travail articulée, des instruments appropriés, des compétences ou habiletés à développer.

41. A l'école Le Sommet, le programme de supervision devrait s'appuyer sur la démarche suivante:

A. Analyse de la situation actuelle et désirée. Pour ce faire, cueillette des données, analyse et interprétation, diagnostic
B. Établissement de priorités
C. Fixation d'objectifs à atteindre, réalistes et réalisables.
D. Élaboration de plans d'action: moyens, stratégies, échéancier, ressources nécessaires.
E. Mise en œuvre ou exécution des plans d'action avec les phases de contrôle et d'ajustements que cela suppose
F. Évaluation des résultats par rapport aux objectifs fixés initialement.

42. Si cette démarche ne vous apparaît pas appropriée décrivez la démarche que vous privilégieriez:

Répondre au verso de la feuille réponse

_____

_____

Echelle d'evaluation

pas du tout en accord	un peu en accord	assez en accord	totalement en accord
1	2	3	4

La question 43 commande un choix de reponse autre que l'echelle indiquee

43. Est-ce que cette demarche devrait s'appliquer

A) au niveau de toute l'equipe-ecole pour fixer les priorites, objectifs et plans d'action, qui concernent l'ensemble des intervenants de l'ecole

B) Au niveau de sous-groupe(s) pour fixer les priorites objectifs, plans d'actions qui concernent les enseignant(e)s d'un departement (ex.: le français) et/ou d'un niveau d'enseignement (ex.: sec. I), etc...

C) Au niveau de l'individu pour fixer la (les) priorite(s), objectif(s) et plan(s) d'action qui concernent l'enseignant(e) et en vue d'ameliorer son enseignement, sa performance

CHOIX DE REPONSES

1 = A

2 = A et B

3 = A, B et C

4 = A et C

44. Des moyens, strategies, instruments devraient etre choisis (avec la participation d'enseignant(e)s) et utilises pour realiser les etapes de la demarche notamment pour analyser la situation et planifier les actions a realiser

45. Pour effectuer les cueillettes de donnees on devrait utiliser plus souvent (cocher une ou plusieurs cases sur la feuille reponse):

- les questionnaires d'enquete
- l'observation
- l'entrevue individuelle
- l'entrevue de groupe

Echelle d'evaluation

pas du tout en accord	un peu en accord	assez en accord	tout a fait en accord
1	2	3	4

46. Voici une liste de competences ou habiletes habituellement reconnues comme necessaires au superviseur:

1. leadership ou habilete à entraîner les autres dans des realisations concretes, à influencer, à stimuler, à motiver.
2. sensibilite continue aux evenements ou habilete à sentir les problemes, à les voir venir.
3. habilete dans les relations inter-personnelles
4. proactif c'est à dire initier l'action, va chercher l'information, reagit aux evenements en tenant compte des buts à atteindre, du long terme.
5. maitrise de Soi, equilibre emotif (vit le stress sans etre insensible mais garde le contrôle)
6. habilete à planifier, à organiser, à contrôler
7. capacite d'analyse, de jugement, de synthese, de solution de problemes, de prise de decision
8. objectivite, c'est à dire eviter d'etre biaisé dans ses perceptions par une trop grande subjectivite ou par des preJuges
9. capacite d'adaptation aux evenements et aux personnes
10. créativité: avoir des idees nouvelles, mettre en oeuvre de nouvelles approches, trouver de nouvelles solutions
11. connaissances organisationnelles, professionnelles et techniques, rattachées à sa fonction de gestionnaire et de superviseur pédagogique ex: connaissance des programmes d'études, de la demarche pédagogique, etc...
12. habilete à communiquer de façon verbale et écrite
13. comprehension des phenomenes de groupe et habilete à gérer un groupe
14. energie et tenacite
15. capacite d'écoute
16. confiance en soi
17. autonomie

Parmi celles-ci, relevez les cinq (5) competences que vous jugez prioritaires et que vous aimeriez retrouver chez votre superviseur:

* A ( ) B ( ) C ( ) D ( ) E ( ) -

Echelle d'évaluation

A= Situation Actuelle

condition tout à fait absente	condition plutôt absente	condition plutôt présente	condition tout à fait présente
1	2	3	4

B= Situation Désirée

condition pas importante	condition un peu importante	condition assez importante	condition très importante
1	2	3	4

PARTIE B

Les Conditions Favorisantes

47. Les objectifs sont définis et connus de tous

48. Les enseignants ont participé à la définition des objectifs et discuté de la façon de les atteindre (plan d'action)

49. Les objectifs sont compris et acceptés de tous

50. Les objectifs traduisent un certain défi à relever tout en étant réalisables

51. Chacun sait vraiment où il se situe par rapport aux objectifs poursuivis par l'école.

52. La direction de l'école fait confiance aux enseignants

53. Les enseignants font confiance à la direction de l'école

54. La direction de l'école adopte une attitude de soutien aux enseignants

55. Dans l'école, les enseignants se sentent libres de discuter des choses importantes qui concernent leur travail avec la direction

56. Face à un problème, la direction essaie d'obtenir l'idée et l'opinion de son personnel pour aider à trouver une solution constructive

57. La direction exerce un leadership qui s'adapte aux situations et aux personnes. (Plus ou moins directif, plus ou moins participatif selon le cas)

58. La direction cherche à résoudre rapidement les conflits

Echelle d'evaluation

A= Situation Actuelle

condition tout à fait absente	condition plutôt absente	condition plutôt présente	condition tout à fait présente
1	2	3	4

B= Situation Desiree

condition pas importante	condition un peu importante	condition assez importante	condition très importante
1	2	3	4

59. Les conflits sont un phenomene plutot rare dans l ecole

60. Les attitudes sont en general favorables aux orientations de l'ecole (objectifs, politiques, projets)

61. Les enseignants se sentent capables (competents) d atteindre les resultats demandes

62. Les autres membres de l'ecole autant que la direction se sentent responsables de l'atteinte des objectifs de l'ecole

63. Tout en realisant les objectifs de l'ecole, les enseignants réalisent des objectifs personnels et satisfont des besoins dominants

64. Les enseignants reçoivent regulierement des feedbacks sur leur travail

65. Les enseignants sont en general fiers d'appartenir à l'ecole

66. Les enseignants sont en general satisfaits de l'ecole

67. Ce sont des comportements de collaboration qui decrivent le mieux le personnel de l'ecole

68. Les motivations des enseignants semblent trouver leur point d'appui surtout dans les facteurs économiques (remuneration)

69. L'ecole mise beaucoup sur la communication et les interactions entre chacun pour réaliser la mission et les objectifs de l'ecole

70. Les communications sont generalement ouvertes, franches et utiles

Echelle d'e[illegible]ation

A= Situation Actuelle

condition tout à fait absente	condition plutôt absente	condition plutôt présente	condition tout à fait presente
1	2	3	4

B= Situation Désirée

condition pas importante	condition un peu importante	condition assez importante	condition très importante
1	2	3	4

71. La direction donne aux enseignants toutes les informations dont ils ont besoin et celles qu'ils désirent

72. Les enseignants ont la possibilité de faire parvenir l'information qu'ils désirent vers le haut (la direction)

73. La direction connait et comprend les problèmes quotidiens que ressentent les enseignants

74. La direction manifeste une perception assez juste de ce qui se passe à l'école

75. Les réseaux de communication informelle sont très actifs dans l'école

76. En général l'information circule du haut (la direction) vers le bas (le personnel)

77. L'équipe école a une réelle influence sur les buts et les actions de l'école

78. Les connaissances et habiletés des enseignants sont mises à profit

79. La structuration de l'école permet à ceux et celles qui le veulent d'avoir de l'influence dans l'école et d'être reconnus

80. L'esprit d'équipe est élevé et le travail en équipe occupe une place importante à l'école

81. L'école a la réputation d'avoir un niveau élevé de productivité

Echelle d'evaluation

A= Situation Actuelle

condition tout a fait absente	condition plutot absente	condition plutot présente	condition tout a fait presente
1	2	3	4

B= Situation Désirée

condition pas importante	condition un peu importante	condition assez importante	condition très importante
1	2	3	4

82. Tous les groupes concernés dans l'école sont associés aux décisions qui se prennent

83. L'information pour prendre les décisions est disponible, juste, complète et adéquate

84. Ceux qui prennent les décisions finales sont réellement conscients des problèmes qui existent

85. Des techniques modernes de travail sont généralement employées pour prendre des décisions à l'école

86. Ceux qui appliquent les décisions prises, manifestent généralement de l'enthousiasme et un niveau de motivation suffisant

87. Si les enseignants ne sont pas impliqués dans le processus de prise de décision, ils sont ordinairement consultés

88. La résistance au changement n'est pas manifeste à l'école

89. La responsabilisation des personnes et des groupes est une préoccupation très forte à l'école

90. L'exercice du contrôle est surtout l'affaire de la direction

91. Les ressources d'encadrements pédagogiques sont suffisantes et adéquates

92. Les ressources "temps" sont considérées suffisamment pour appuyer la participation à la réalisation des objectifs et projets de l'école

Pour les 5 prochaines questions vous n'utiliserez plus d'echelle d'evaluation.

93. Indiquez la categorie "matiere" à laquelle vous appartenez (matiere principale enseignee):

Français (1)
Mathematique (2)
Sc Humaines (3)
Sciences (ecologie, biologie, sciences physique) (4)
Ens. Religieux, Moral, F.P.S., E.C.C., Ed. physique (5)
arts plastiques, Musique (6)
Ec. Familiale, Ed. Technologie (7)
Titulaire adaptation scolaire (8)
Anglais et autres (9)

94. Indiquez le groupe d'age auquel vous appartenez:

20 à 29 ans : (1)
30 à 39 ans : (2)
40 à 49 ans : (3)
50 à 59 ans : (4)
60 ans et plus : (5)

95. Indique votre sexe

F (1)
M (2)

96. Avez-vous occupé (ou occupez-vous) une fonction de chef de groupe ou de répondant(e) de dossier au cours des trois dernières années (incluant l'année en cours):

OUI (1)
NON (2)

97. Avez-vous fait parti (ou faites vous parti) du Comité de participation école (C.P.E.) au cours des trois dernières années (incluant l'année en cours):

OUI (1)
NON (2)

APPENDICE H

Le projet de supervision en cours,
à l'école Le Sommet

ECOLE SECONDAIRE LE SOMMET

DOCUMENT DE TRAVAIL

La direction de l'école secondaire Le Sommet désire donner à chaque enseignant l'occasion de discuter avec son supérieur immédiat des objectifs 88-89 et par la même occasion recueillir de chacun des éléments de réflexion permettant de préparer les objectifs 89-90 tenant compte de la volonté de son personnel.

A cet effet, des rencontres individuelles seront réalisées par les membres de la direction avec chacun des enseignants des départements dont ils ont la responsabilité. Les échanges porteront tout particulièrement sur les objectifs suivants:

1.0 Assurer à chaque élève l'acquisition de méthodes de pensée et de travail leur permettant un apprentissage de qualité.

2.0 Favoriser la mise en place de moyens susceptibles d'augmenter le taux de la réussite scolaire.

3.0 Améliorer la qualité et l'efficacité de la relation répondant-élèves, répondant et répondant de niveau.

4.0 Améliorer la qualité de vie à l'école.

Loin de vouloir que les membres du CPE cautionnent cette décision (les rencontres individuelles s'inscrivent dans la tâche des membres de la direction au chapitre de la supervision des enseignants), la direction désire cependant que le contenu de ces rencontres soit préparé en collaboration avec les membres du CPE de façon à éliminer tout doute quant aux intentions poursuivies par ces rencontres et permettre à chacun des enseignants une préparation de cette rencontre.

Nous présentons donc aux membres du CPE pour discussion un plan de rencontre avec les enseignants de l'école.

PLAN DE RENCONTRE

OBJECTIFS

1.0 Assurer à chaque élève l'acquisition de méthodes de pensée et de travail leur permettant un apprentissage de qualité.

1.1 Moyens retenus:

1.1.1 Acte pédagogique dynamique
Renforcements offerts aux enseignants
- pertinence
- souhait
Plans de cours
- pertinence
- utilisation
- suggestions

1.1.2 Méthodes de travail données à tous les élèves

1.1.3 Rigueur dans la présentation des travaux
- exigences de l'enseignant
- utilisation des moyens mis à sa disposition (fiches, périodes d'étude, retenue)

1.1.4 Qualité du français
Implication dans l'application de ce moyen

2.0 Favoriser la mise en place de moyens susceptibles d'augmenter le taux de la réussite scolaire.

2.1 Moyens retenus:

2.1.1 Horaire de 10 jours
Pensées de l'enseignant à ce sujet

2.1.2 Enseignement semestriel
Pertinence de ce moyen
Jugement sur l'application

2.1.3 Règles de formation de groupes
Cloisonnement
Regroupement par intérêt

2.1.4 Enrichissement dans les matières
Groupe performeur: pertinence
Enrichissement: pertinence

3.0 Améliorer la qualité et l'efficacité de la relation répondant-élèves, répondant et répondant de niveau.

3.1 Moyens retenus:

3.1.1 Encadrement des élèves
Pensées par rapport à ce moyen

3.1.2 Périodes de services complémentaires
Pertinence de ce moyen

4.0 Améliorer la qualité de vie à l'école.

4.1 Moyens retenus:

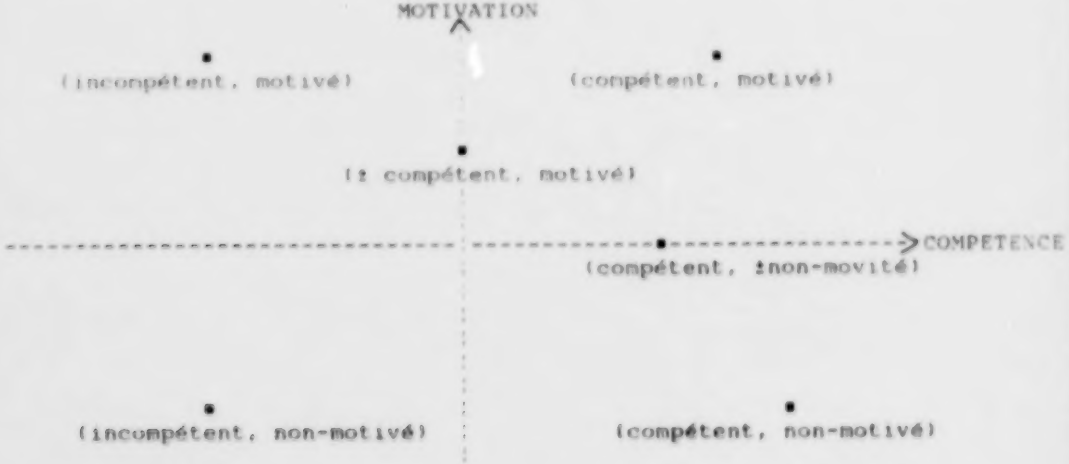
4.1.1 Sentiment d'appartenance

4.1.2 Motivation des élèves

4.1.3 Activités parascolaires

4.1.4 Le respect

Enfin pour ceux ou celles qui désirent connaître et discuter de l'opinion que leur supérieur immédiat s'est fait de leur implication dans la recherche d'atteinte des objectifs de l'école, il est possible d'amorcer ce sujet à l'aide du diagramme suivant qui peut s'appliquer pour chaque objectif.



Pour les enseignants intéressés à discuter de cet aspect, il est possible de suivre la démarche suivante:

1- Le supérieur immédiat situe l'enseignant et ce pour chaque objectif;

2- L'enseignant se situe et ce pour chaque objectif;

3- Les 2 intervenants comparent leur diagramme, en discutent, et conviennent d'un diagramme commun;

4- Les 2 intervenants conviennent des aspects à améliorer et des moyens appropriés à cette fin;

5- A la quatrième étape, il y a rencontre à nouveau pour permettre une évaluation de la situation après quelques mois de fonctionnement.

Il est essentiel que cette démarche soit volontaire si nous voulons qu'elle soit efficace et significative: Il n'est donc pas question qu'elle soit imposée à qui que ce soit. Cependant, cette démarche est souhaitable dans l'optique où le supérieur immédiat veut établir une relation d'aide à un enseignant et où l'enseignant désire progresser dans le sens où l'organisation détermine les orientations.

Pour poursuivre cette démarche, l'instrumentation suivante pourrait s'avérer très utile.

Le 25 novembre 1988.

OBJECTIF:

1.0 ASSURER A CHAQUE ELEVE L'ACQUISITION DE METHODES DE PENSEE ET DE TRAVAIL LEUR PERMETTANT UN APPRENTISSAGE DE QUALITE:

POINTS FORTS: _____

_____

_____

POINTS FAIBLES: _____

_____

_____

CIBLE: _____

_____

_____

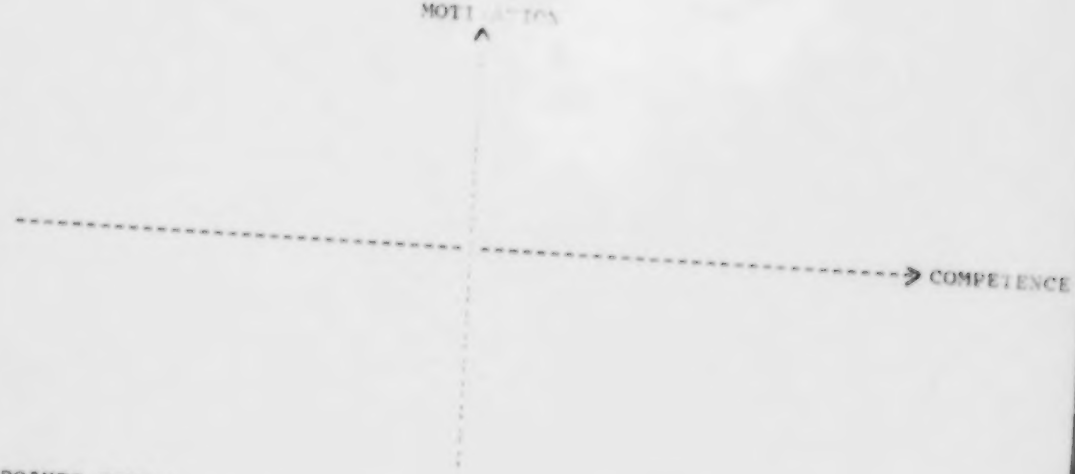
MOYENS RETENUS: _____

_____

_____

OBJECTIF:

2.0 FAVORISER LA MISE EN PLACE DE MOYENS SUSCEPTIBLES D'AUGMENTER LE TAUX DE LA REUSSITE SCOLAIRE:



POINTS FORTS:

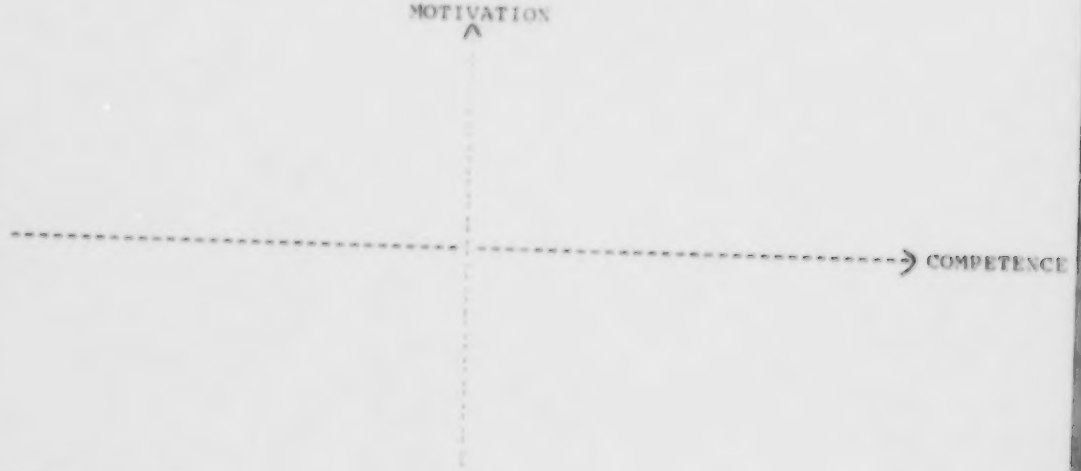
POINTS FAIBLES:

CIBLE:

MOYENS RETENUS:

OBJECTIF:

3.0 AMELIORER LA QUALITE ET L'EFFICACITE DE LA RELATION REPONDANT-ELEVES, REPONDANT ET REPONDANT DE NIVEAU:



POINTS FORTS: _____

_____

_____

POINTS FAIBLES: _____

_____

_____

CIBLE: _____

_____

_____

MOYENS RETENUS: _____

_____

_____

OBJECTIF:

4.0 AMELIORER LA QUALITE DE VIE A L'ECOLE:

POINTS FORTS: _____

_____

_____

POINTS FAIBLES: _____

_____

_____

CIBLE: _____

_____

_____

MOYENS RETENUS: _____

_____

_____

APPENDICE J

Le projet éducatif de l'école,
ses objectifs, ses projets pédagogiques

ECOLE SECONDAIRE LE SOMMET

"U N E E C O L E A C O N N A I T R E"

DOCUMENT DESTINE A INFORMER LES PARENTS

DES ELEVES DE 6E ANNEE SUR LE PROJET-ECOLE

ET LES SERVICES OFFERTS A L'ECOLE SECONDAIRE LE SOMMET

Octobre 1988

1- Objectifs 88/89

1.1 Assurer à chaque élève l'acquisition de méthode de pensée et de travail leur permettant un apprentissage de qualité.

1.2 Favoriser la mise en place de moyens susceptibles d'augmenter le taux de la réussite scolaire.

1.3 Améliorer la qualité et l'efficacité de la relation répondant-élèves, répondant et répondant de niveau.

1.4 Améliorer la qualité de vie à l'école.

2- Moyens retenus

2.1.1 <u>Acte pédagogique dynamique:</u>

Compte tenu du potentiel et de la compétence du personnel, nous misons sur le dynamisme de chacun et sur vos capacités de prise en charge pour un renouvellement de l'acte pédagogique.

- Renforcement offert aux enseignants sur la gestion mentale. (Enseigner aux jeunes le comment apprendre).

- Renforcement offert aux enseignants sur la gestion pédagogique lors des journées de planification locales.

- Remise des plans de cours aux parents et rencontre de parents afin de leur faire connaître les objectifs, les contenus des matières et le travail nécessaire afin que l'élève puisse réussir

2.1.2 Méthodes de travail données à tous les élèves:

Lors des périodes de répondance les enseignants fourniront aux élèves des techniques de travail et de concentration.

2.1.3 Rigueur dans la présentation des travaux:

- Tout travail doit être présenté correctement, avec une calligraphie lisible, sur du papier propre et dans un français acceptable. Donc quatre (4) points à respecter: PRESENTATION (ordre et clarté), CALLIGRAPHIE, PAPIER ET QUALITE DU FRANCAIS.

- A n'importe quel moment, l'enseignant(e) pourra refuser une copie d'élève s'il la juge irrecevable. L'élève devra se présenter à la période d'étude afin de refaire le travail.

2.1.4 Importance accordée à la qualité du français:

Les enseignants considèrent important d'assurer la qualité de la langue d'enseignement, tant en classe de français que dans les autres matières.

Les enseignants considèrent important la participation de tous les intervenants dans l'application de la politique.

- Dès septembre 88 des objectifs de formation seront fournis aux élèves de chacun des niveaux. Dans toutes les matières, l'enseignant pourra retrancher 5% de la note maximale sur toute copie ou l'élève n'aura pas atteint les objectifs de formation.

- Concours d'orthographe (information fournie aux élèves en novembre).

2.2.1 Horaire des élèves:

Horaire cyclique de dix jours avec quatre périodes par jour de soixante-quinze minutes, répit de vingt minutes par demi-journée.

Moyen retenu afin d'aider l'élève à:

- avoir plus de facilité à planifier son travail;
- avoir des temps de repos plus convenables;
- avoir moins de diversité dans ses travaux quotidiens.

2.2.2 Enseignement semestriel:

Enseignement dispensé à huit périodes cycle au lieu de quatre, quatre-vingt dix jours au lieu de cent quatre-vingts.

Moyen retenu afin de:

- permettre à l'élève d'obtenir de meilleurs résultats scolaires en lui donnant l'occasion de se concentrer davantage sur un nombre plus limité de matières;

- permettre à l'enseignant de mieux connaître l'élève;

- réduire le nombre d'intervenants auprès des élèves:

SECONDAIRE 1 : ECOLOGIE - GEOGRAPHIE

SECONDAIRE 2 : HISTOIRE - ECONOMIE FAMILIALE

SECONDAIRE 3 : BIOLOGIE - GEOGRAPHIE

2.2.3 Règles de formation des groupes:

La formation de groupe se fera par cloisonnment d'une façon générale à tous les niveaux.

Afin d'offrir des services favorisant le goût de l'excellence, certains groupes seront cloisonnés à chaque niveau par centre d'intérêt tel que:

SECONDAIRE 1: Arts plastiques, français, sports (2) informatique (2), performeur, sciences.

SECONDAIRE 2: Arts plastiques, badminton, sciences, performeur, musique.

SECONDAIRE 3: Arts plastiques, badminton, musique, performeur.

Les élèves ayant manifesté leur intérêt, répondant aux critères constituent les groupes.

Les autres groupes ont été formés selon le choix d'option: musique ou arts plastiques.

2.2.4 L'enrichissement dans les matières:

De l'enrichisssement dans les matières suivantes: français, anglais, mathématiques sera offert à tous les niveaux, à tous les élèves des groupes performeurs.

2.3.1 Encadrement des élèves:

Renforcement du suivi auprès des élèves tant sur le plan pédagogique que comportemental. Amélioration de la communication avec les parents assurée par le répondant.

Répondant de groupe, répondant de niveau:

ANNEXE IV - REPONDANT DE GROUPE.
ANNEXE V - REPONDANT DE NIVEAU.

2.3.2 Périodes de services complémentaires:

Différents services offerts aux élèves dans le but de leur offrir un soutien dynamique sur le plan des activités de tout genre.

Quatre périodes par cycle de dix jours seront utilisées à cette fin.

Moyens: Utilisation des quatre périodes de services complémentaires.

2.4.1 Sentiment d'appartenance:

Plusieurs projets seront mis en place afin de développer chez les élèves un fort sentiment d'appartenance, d'abord à leur groupe par le biais du répondant puis à leur école.

- Projet émulation à l'intérieur des groupes.
- Projet émulation inter-groupes - Méritas.
- Projet activités culturelles inter-écoles.

2.4.2 Motivation des élèves:

Les regroupements favorisent la motivation:

A l'élève qui a assuré ses acquis dans chacune de ses matières, nous offrons la possibilité de poursuivre son développement personnel dans une activité à caractère pédagogique:

- arts plastiques;
- musique;
- technologie;
- informatique;
- sports, etc.
- récupération

N.B.: L'organisation 88-89 de l'Ecole secondaire Le Sommet offre à l'élève des temps privilégiés, à savoir, périodes de services complémentaires, afin qu'il puisse s'impliquer dans son école et participer à la vie de l'école.

2.4.3 Activités para-scolaires:

A 16h30 des activités sportives et culturelles seront offertes aux élèves.

2.4.4 Thème de l'année: LE RESPECT

Le respect invite au respect et nous essaierons ensemble de faire en sorte que ce principe devienne une réalité quotidienne. Pour ce faire nous aurons 7 semaines thématiques au cours desquelles nous rendrons plus visibles des attitudes et comportements qui témoignent de notre respect pour ceux avec qui nous vivrons cette année.

Ainsi à chaque mois, une semaine (la troisième), sera consacrée à un thème particulier:

Septembre	-	Bonjour!
Octobre	-	Sourire!
Novembre	-	Environnement!
Janvier	-	Bon langage!
Février	-	Ecoute!
Mars	-	Merci!
Avril	-	S.V.P.!

APPENDICE K

La démarche de supervision pédagogique :
explications de chacune des étapes

APPENDICE K

La démarche de supervision pédagogique : explications de chacune des étapes.

La démarche de supervision pédagogique comprend trois (3) grandes phases qui se divisent en six (6) étapes :

I- La planification qui inclut :

1. L'analyse de la situation actuelle et désirée
   qui comprend
   - la cueillette des données,
   - l'analyse et l'interprétation des données,
   - l'établissement du diagnostic.

   Cette première étape a pour objectif de situer le (ou les) véritable(s) problème(s) à la base de situations à améliorer. C'est la phase pivot du processus, celle qui permet de se centrer sur des faits et des événements pour en dégager des explications.

   La cueillette des données ou les informations nécessaires au diagnostic peut s'effectuer selon diverses modalités et instruments, dépendamment de l'ampleur du diagnostic à réaliser. Les plus connus sont le questionnaire d'enquête, l'entrevue individuelle, l'entrevue de groupe, l'observation. L'observation peut être de quatre (4) catégories :

   - Les urgences et les informations institutionnelles recueillies par observation passive (l'information arrive au superviseur par la structure officielle).

- Les balayages (spot-checks) et les enquêtes (observations d'échantillonnage) recueillis par observation active (le superviseur recherche systématiquement l'information).

Lors de cette étape, se rappeler que la fiabilité des sources d'information est primordiale car du diagnostic effectué découlent toutes les actions de gestion ultérieure.

L'analyse et l'interprétation des données

Les données colligées sont analysées et évaluées. C'est le moment de comprendre, de raisonner, d'apprécier l'information recueillie et d'établir le portrait de la situation en dégageant l'existence d'un problème, par ses manifestations et ses effets constatés. C'est le moment de trouver des causes possibles, de formuler des hypothèses et de prévoir les conséquences possibles à court et long termes.

L'établissement du diagnostic

C'est le moment de dégager l'essentiel de l'accessoire, le moment de discriminer l'information recueillie et de reformuler clairement la (les) situations(s) problématique(s) réelle(s), celle(s) qu'on retient pour traitement.

2. L'établissement de priorités

L'analyse de situation a pu nous permettre de diagnostiquer plusieurs situations problématiques à traiter, d'importance et de niveaux différents. Il

faut donc décider ce qu'on retient i.e prioriser les objets de supervision sur lesquels on va désormais travailler en s'appuyant sur les conséquences et les effets à plus ou moins long terme d'un non-traitement.

L'important c'est de bien traiter les objets retenus, de les bien superviser et de vivre des succès. Qualité plutôt que quantité.

3. La fixation des objectifs

Les priorités retenues sont traduites en objectifs formulés de façon claire. Ils décrivent "un" résultat réaliste et mesurable à atteindre, précisent une échéance et constituent un défi atteignable pour les intervenants impliqués.

Les intervenants impliqués dans la réalisation de ces objectifs ont participé à la définition et clarifié leurs intentions (pourquoi j'accepte cet objectif) par rapport à ces objectifs.

4. L'élaboration des plans d'action

Les plans d'action viennent opérationnaliser les intentions d'action. Ils viennent donc préciser les moyens retenus pour atteindre les objectifs, les ressources nécessaires, les échéanciers de réalisation, les responsabilités des intervenants (superviseur et supervisé) et les points de contrôle et d'évaluation.

II- La mise en oeuvre

5. L'exécution des plans d'action

C'est l'étape de réalisation des actions projetées. Cette étape nécessite de la part du gestionnaire-superviseur un suivi constant et l'exercice d'un leadership soutenu.

C'est le moment où le gestionnaire voit à l'organisation des activités, à la direction des ressources, à la coordination des actions et du personnel impliqué, à la supervision et au contrôle en vue de mettre en place des mesures correctives s'il y a lieu.

C'est aussi au cours de cette phase que s'exerce le soutien direct et la relation d'aide à l'enseignant.

III- L'évaluation

6. Mesure des résultats par rapport à l'atteinte des objectifs

C'est l'étape où l'on compare les résultats obtenus aux objectifs fixés. La mesure des écarts nous amène à reviser et à corriger, s'il y a lieu, les objectifs, les plans d'action, les processus utilisés.

Et le processus global de la démarche reprend.

APPENDICE L

Tableau synthèse des situations à superviser et des niveaux de supervision : grille de travail

Tableau-synthèse des situations à superviser des niveaux de supervision

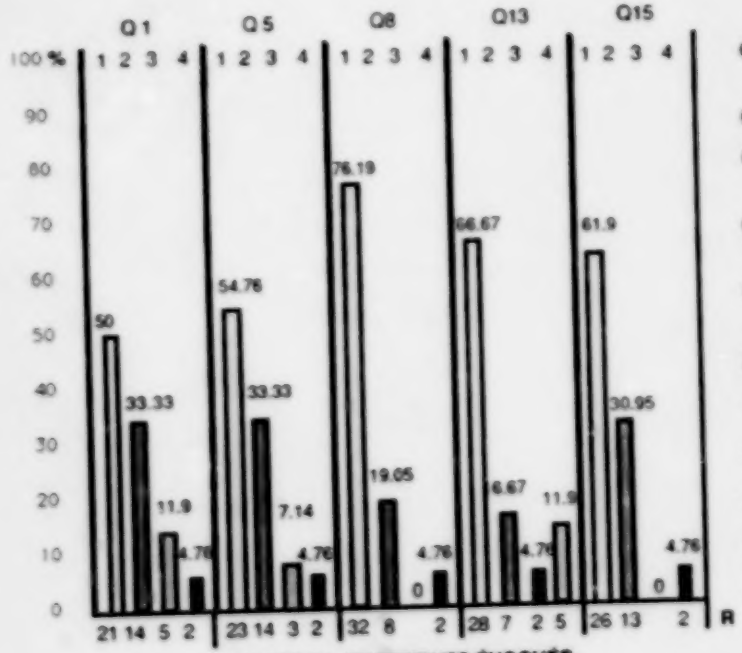
Nommer l'objet de travail	Attribution d'un niveau de supervision pour chacune des actions	La situation à superviser à partir des actions qui sont menées

Nommer l'objet de travail	Attribution d'un niveau de supervision pour chacune des actions	La situation à superviser à partir des actions qui sont menées

© Paquette, Claude (1986). Vers une pratique de la supervision interactionnelle. Interaction/Éditions

FIGURES SE RETROUVANT AU CHAPITRE 4 DU RAPPORT

"Analyse de la situation à l'école Le Sommet"



Q. 1: Éveille en moi un sentiment plutôt négatif.

Q.5 Engendre chez-moi de la méfiance.

Q. 8: Je me sens menacé(e), piégé(e), en résistance.

Q. 13: On a pas confiance en moi et en ce que je fais.

Q. 15: Indifférent(e).

LÉGENDE

1 = pas du tout en accord

2 = un peu en accord

3 = assez en accord

4 = tout à fait en accord

R= nombre de répondants sur 42

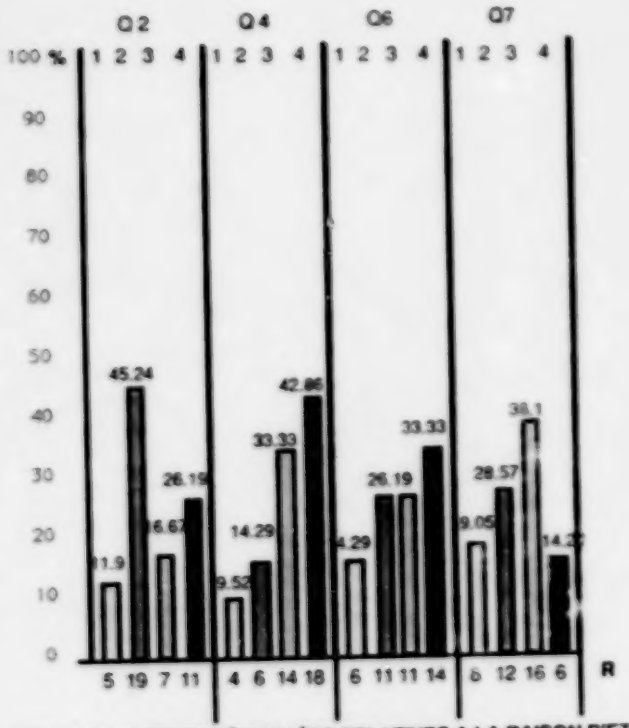
FIGURE C1- SENTIMENTS ÉVOQUÉS

Entre 4% et 12% des répondants disent ressentir des sentiments assez et tout à fait négatifs lorsqu'on évoque le mot supervision pédagogique. (Entre 2 et 5 individus)

Entre 16% et 33% des répondants disent ressentir des sentiments un peu négatifs. (Entre 7 et 14 individus)

Entre 50% et 76% des répondants disent ne pas du tout ressentir de sentiments négatifs. (Entre 21 et 32 individus)

A la question 15, 61.9% disent ne pas du tout être indifférents, ce qui est bon signe.



Q. 2: Notion d'exercice de l'autorité.

Q. 4: Améliorer la qualité de ce qu'on fait.

Q. 6: Relation d'aide et d'assistance professionnelle.

Q. 7: Contrôle en vue d'atteindre les objectifs fixés.

LÉGENDE

1 = pas du tout en accord

2 = un peu en accord

3 = assez en accord

4 = tout à fait en accord

R = nombre de répondants sur 42

Assez et tout à fait en accord

Q. 2: 42.86%

Q. 4: 76.19%

Q. 6: 59.52%

Q. 7: 52.39%

FIGURE C2 - NOTIONS ÉVOQUÉES RELATIVES À LA RAISON D'ÊTRE AUX OBJECTIFS DE LA SUPERVISION

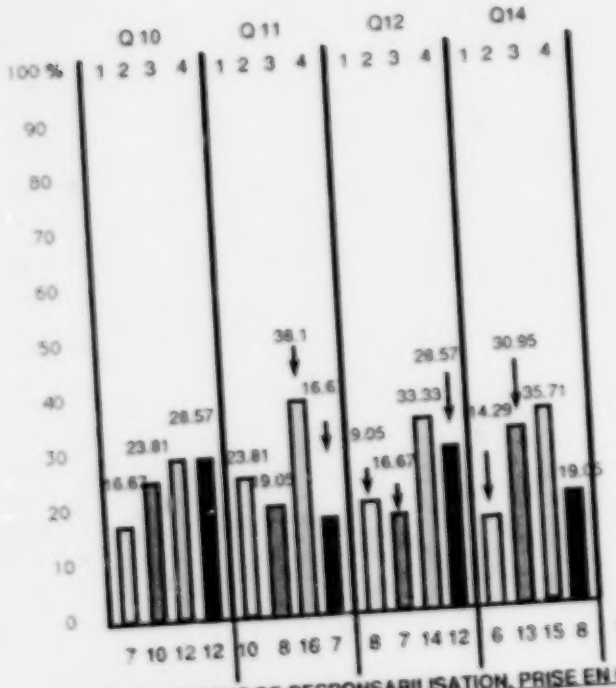


FIGURE C3 - NOTIONS DE RESPONSABILISATION, PRISE EN CHARGE, PERFORMANCE, COLLABORATION

Q. 10: Responsabilisation plus grande de ma part face à l'atteinte des objectifs fixés par l'école et des projets pour les atteindre.

Q. 11: Obligation de performer toujours plus et mieux.

Q. 12: Prise en charge de mon développement professionnel.

Q. 14: Éveille en moi de l'enthousiasme et j'ai envie de collaborer.

LÉGENDE

1 = pas du tout en accord

2 = un peu en accord

3 = assez en accord

4 = tout à fait en accord

R = nombre de répondants sur 42

Assez et tout à fait en accord

Q. 10: 57.14%

Q. 11: 54.77%

Q. 12: 61.9%

Q. 14: [illegible]4.76%

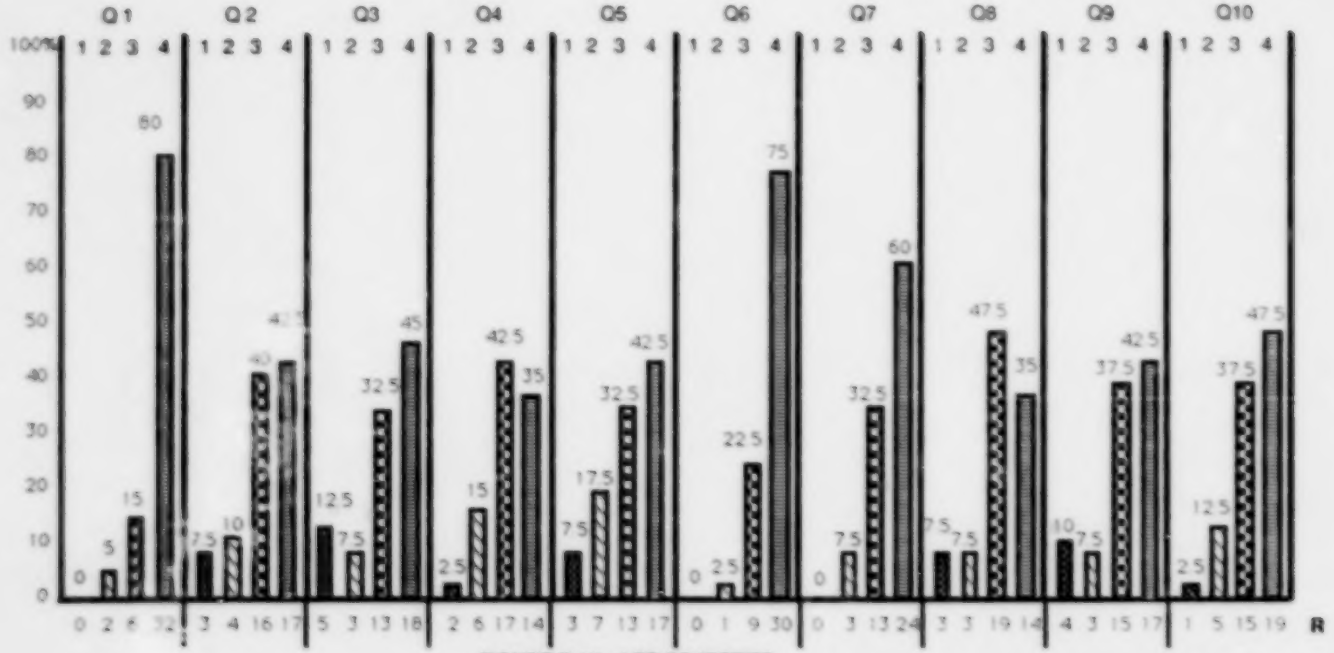


FIGURE D (1) - LES OBJECTIFS

LÉGENDE

1 = pas du tout en accord

2 = un peu en accord

3 = assez en accord

4 = tout à fait en accord

R = nombre de répondants sur 40

Assez et tout à fait en accord

Q1=	95%	ou	38R
Q2=	82.5%	ou	33
Q3=	77.5%	ou	31
Q4=	77.5%	ou	31
Q5=	75%	ou	30
Q6=	97.5%	ou	38
Q7=	92.5%	ou	37
Q8=	82.5%	ou	33
Q9=	80%	ou	32
Q10=	85%	ou	34

Q. 1: Assurer l'atteinte des objectifs, favoriser la cohésion des interventions.

Q. 2: Répondre aux impératifs de changements.

Q. 3: Améliorer la qualité de l'enseignement.

Q. 4: Améliorer l'apprentissage.

Q. 5: Améliorer les services produits par d'autres personnes que les enseignants.

Q. 6: Aide aux enseignants.

Q. 7: Décisions éclairées.

Q. 8: Relation parents-enseignants.

Q. 9: Directeur - répondre de ses responsabilités.

Q. 10: Motivation - valorisation des enseignants.

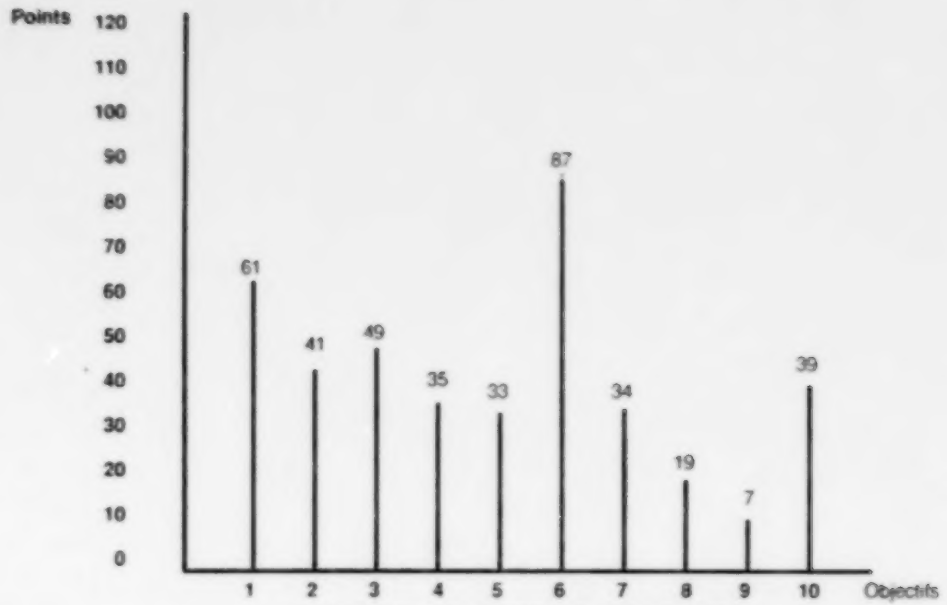


FIGURE D(2) - **LES OBJECTIFS: PRIORISATION**

Valeurs pondérées:

3 points au choix A
3 points au choix B
2 points au choix C
2 points au choix D
1 point au choix E

Priorisation:

Objectifs	Points
6	87
1	61
3	49
2	41
10	39

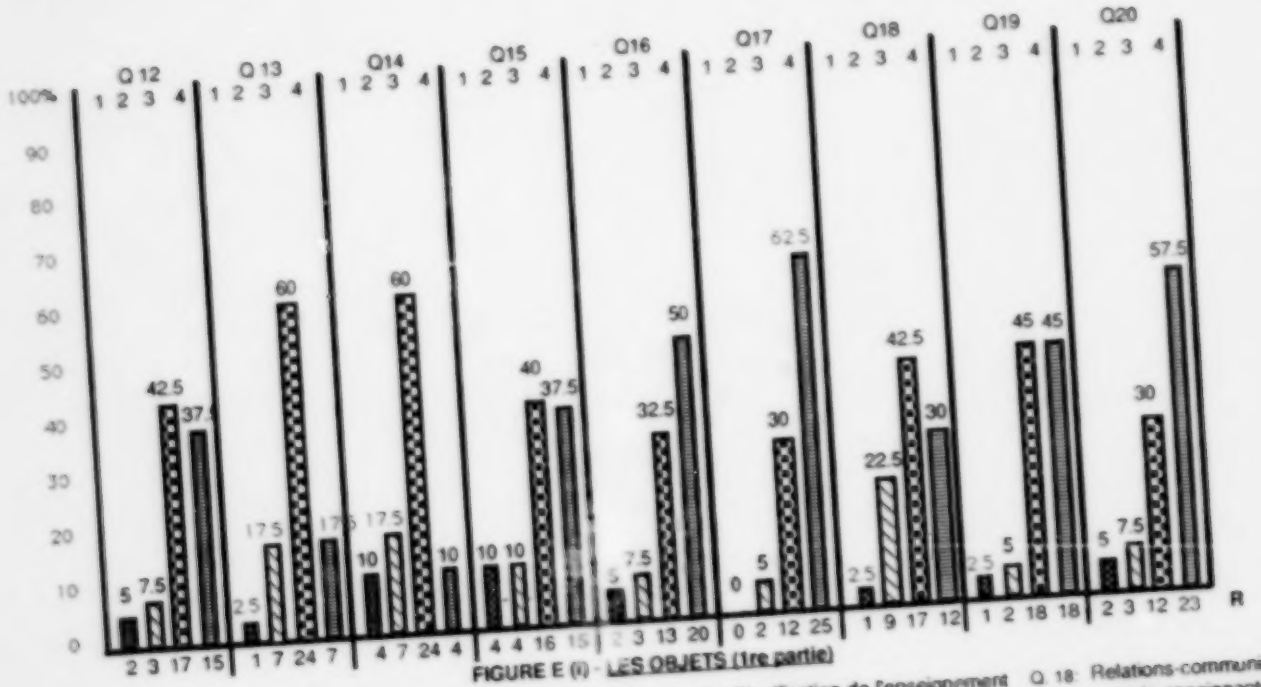


FIGURE E (i) - LES OBJETS (1re partie)

LÉGENDE

1 = pas du tout en accord

2 = un peu en accord

3 = assez en accord

4 = totalement en accord

R= nombre de répondants sur 40

Assez ou totalement en accord

Q12=	80%	ou	32R
Q13=	77.5%	ou	31
Q14=	70%	ou	28
Q15=	77.5%	ou	31
Q16=	82.5%	ou	33
Q17=	92.5%	ou	37
Q18=	72.5%	ou	29
Q19=	90%	ou	36
Q20=	87.5%	ou	35

Q. 12: Planification de l'enseignement plan de cours

Q. 13: Application des contenus d'apprentissage programmes MEQ.

Q. 14: Application démarche pédagogique.

Q. 15: Évaluation formative et relation d'aide à l'élève.

Q. 16: Évaluation sommative qualité des examens. Analyse des résultats.

Q. 17: Organisation pédagogique.

Q. 18: Relations-communications parents-enseignants.

Q. 19: Suivi pédagogique EDAA.

Q. 20: Encadrement des élèves, suivi pédagogique et comportemental.

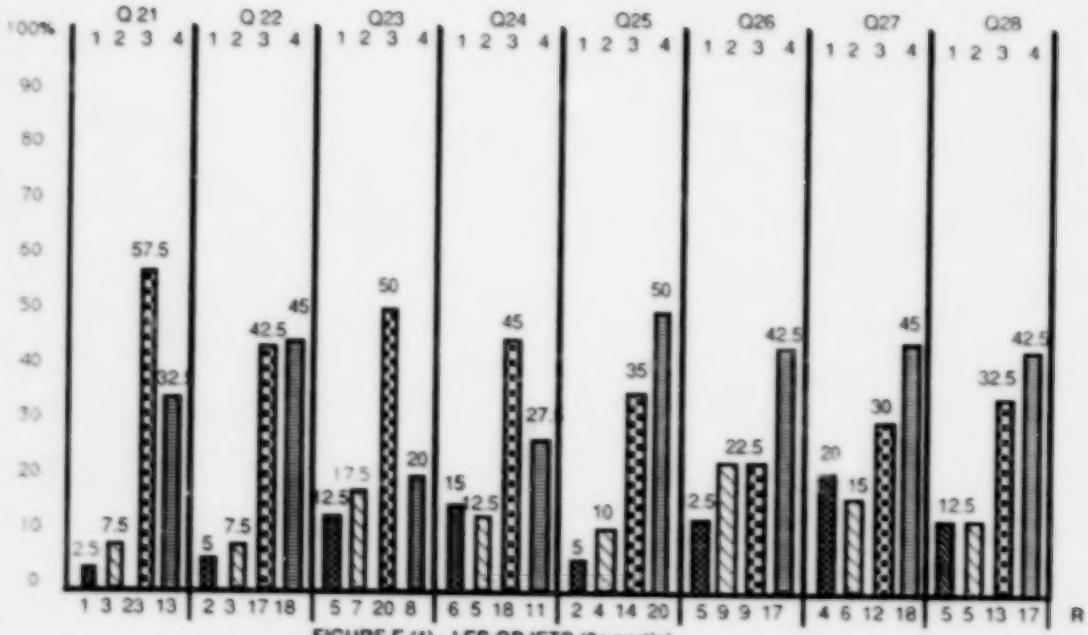


FIGURE E (1) - LES OBJETS (2e partie)

LÉGENDE

1 = pas du tout en accord

2 = un peu en accord

3 = assez en accord

4 = totalement en accord

R= nombre de répondants sur 40

Assez ou totalement en accord

Q21=	90%	ou	36R
Q22=	87.5%	ou	35
Q23=	70%	ou	28
Q24=	72.5%	ou	29
Q25=	85%	ou	34
Q26=	65%	ou	26
Q27=	75%	ou	30
Q28=	75%	ou	30

Q. 21: Récupération

Q. 22: Relations maîtres-élèves

Q. 23: Services élèves talentueux

Q. 24: Gestion du groupe classe

Q. 25: L'environnement pédagogique

Q. 26: Participation des élèves à la vie de l'école

Q. 27: Participation des enseignants à la vie de l'école

Q. 28: Les services de consultation aux élèves

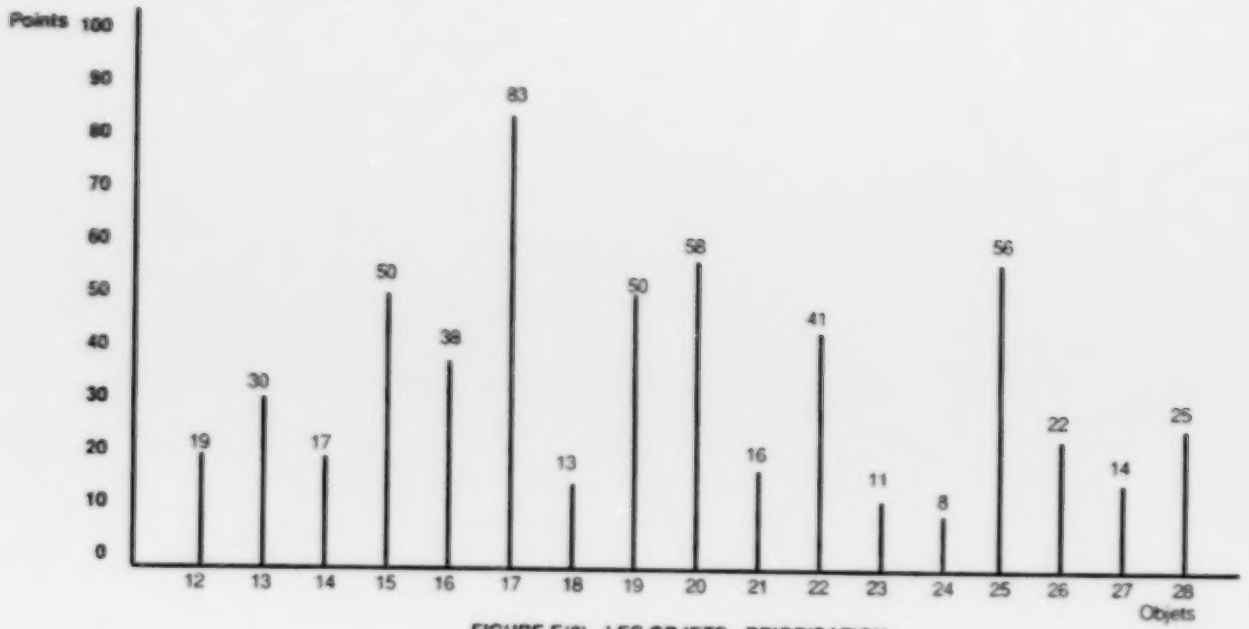


FIGURE E(2) - LES OBJETS: PRIORISATION

Valeurs pondérées:

5 points au choix A
4 points au choix B
3 points au choix C
2 points au choix D
1 point au choix E

Priorisation:

Objectifs		Points
17	=	83
20	=	58
25	=	56
19	=	54
15	=	50

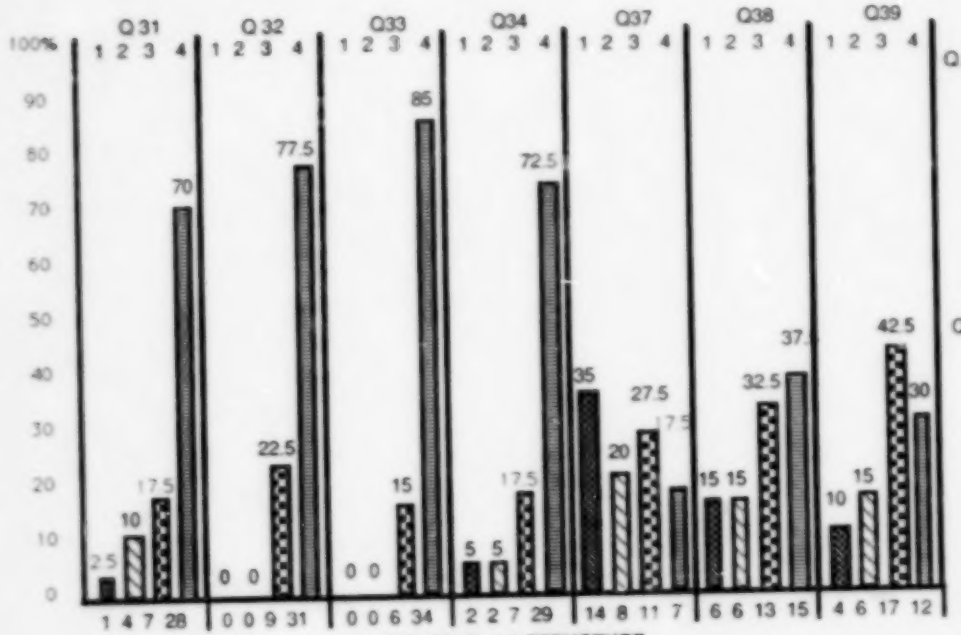


FIGURE F - LA STRUCTURE

Q.35: Structure de rencontres individualisées

-obligatoires pour tous	20 %	(8 rép.)
-participation libre	17.5%	(7 rép.)
-la direction décide de telles rencontres en fonction de problématiques	55 %	(22 rép.)
-pas de rencontres individualisées	7.5%	(3 rép.)

Q.36: Créer des unités de supervision

-par matière niveau	20 %	(8 rép.)
-matière inter niveaux	15 %	(6 rép.)
-par intérêt pédagogique	35 %	(14 rép.)
-pas d'unités de supervision	27.5%	(11 rép.)

LÉGENDE

1 = pas du tout en accord

2 = un peu en accord

3 = assez en accord

4 = totalement en accord

R= nombre de répondants sur 40

Assez ou totalement en accord

Q31=	87.5%	ou	35R
Q32=	100	ou	40
Q33=	100	ou	40
Q34=	90	ou	36
Q37=	45	ou	18
Q38=	70	ou	28
Q39=	72.5	ou	29

Q. 31: Distinguer supervision de direction et d'assistance.

Q. 32: Définir responsabilités, directeur et adjoints/supervision.

Q. 33: Définir responsabilités services éducatifs - personnel de direction

Q. 34: Clarifier les mandats des autres intervenants chefs de groupe, répondants.

Q. 37: Créer un comité de supervision pédagogique chargé de coordonner les actions.

Q. 38: Formule d'auto-supervision.

Q. 39: Se servir des structures existantes.

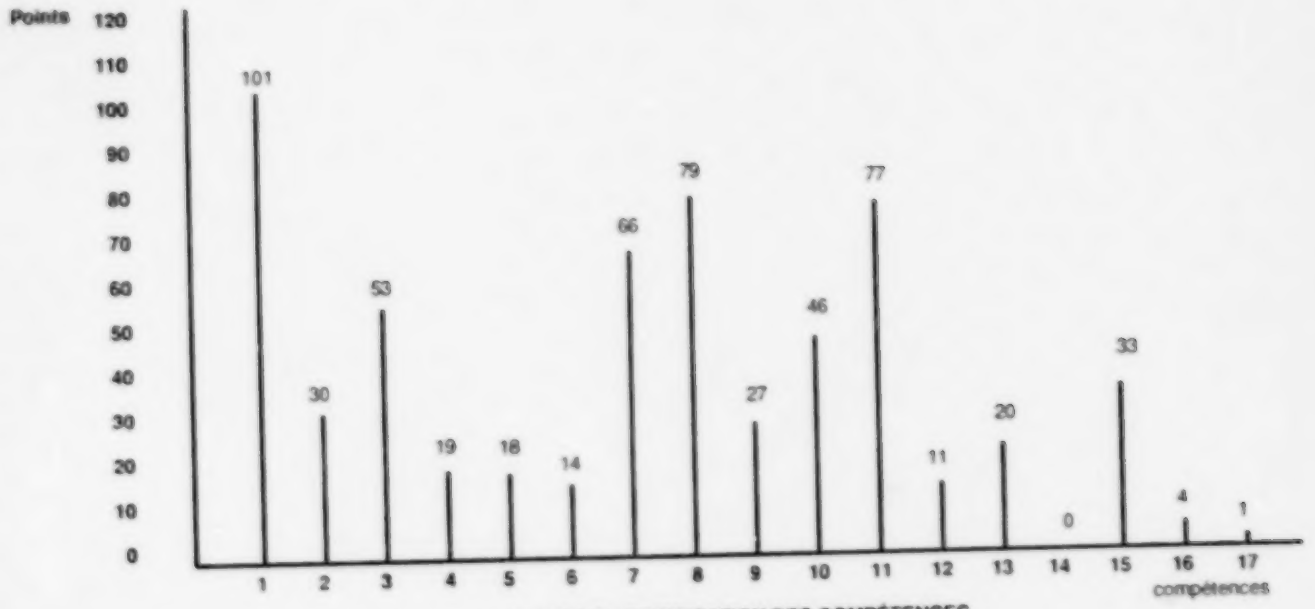


FIGURE G - PRIORISATION DES COMPÉTENCES

Valeur de pondération

5 points au choix A
4 points au choix B
3 points au choix C
2 points au choix D
1 point au choix E

1. Leadership
2. Sensibilité
3. Relations interpersonnelles
4. Proactif
5. Maîtrise de soi
6. Planifier, organiser, contrôler
7. Analyse, synthèse, prise de décision
8. Objectivité
9. Capacité d'adaptation
10. Créativité
11. Connaissances organisationnelles professionnelles et techniques
12. Communication verbale et écrite
13. Gestion de groupe
14. Energie, ténacité
15. Capacité d'écoute
16. Confiance en soi
17. Autonomie

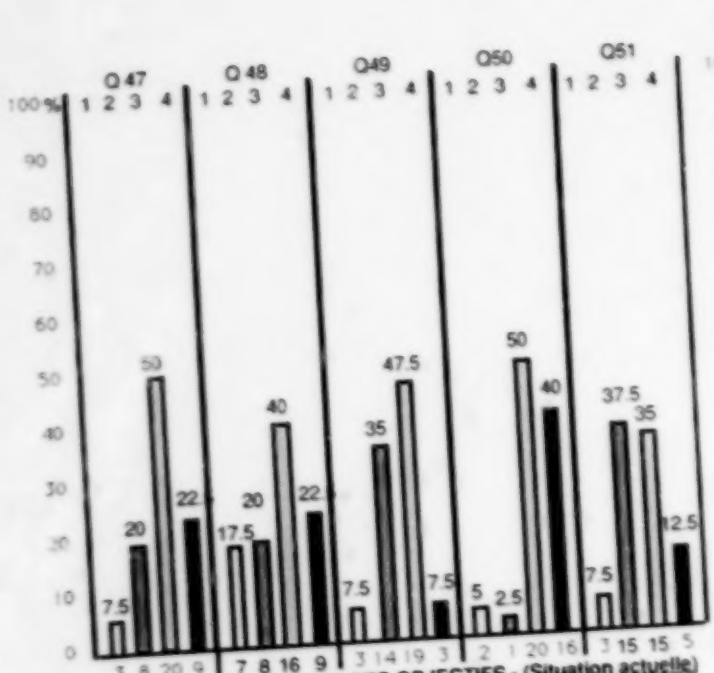


FIGURE H (I) - FIXATION DES OBJECTIFS - (Situation actuelle)

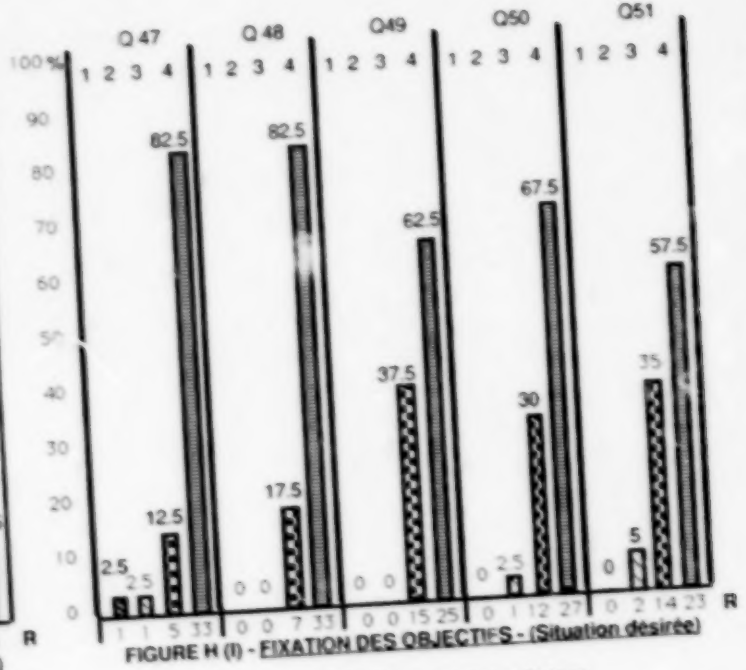


FIGURE H (I) - FIXATION DES OBJECTIFS - (Situation désirée)

Légende:

Situation actuelle: condition

1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition

1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
Q = question

Q. 47: Objectifs définis et connus de tous.

Q. 48: Les enseignants ont participé à la définition des objectifs et discuté de la façon de les atteindre (plan d'action).

Q. 49: Objectifs compris et acceptés de tous.

Q. 50: Traduisent un certain défi tout en étant réalisables.

Q. 51: Chacun sait vraiment où il se situe par rapport aux objectifs de l'école.

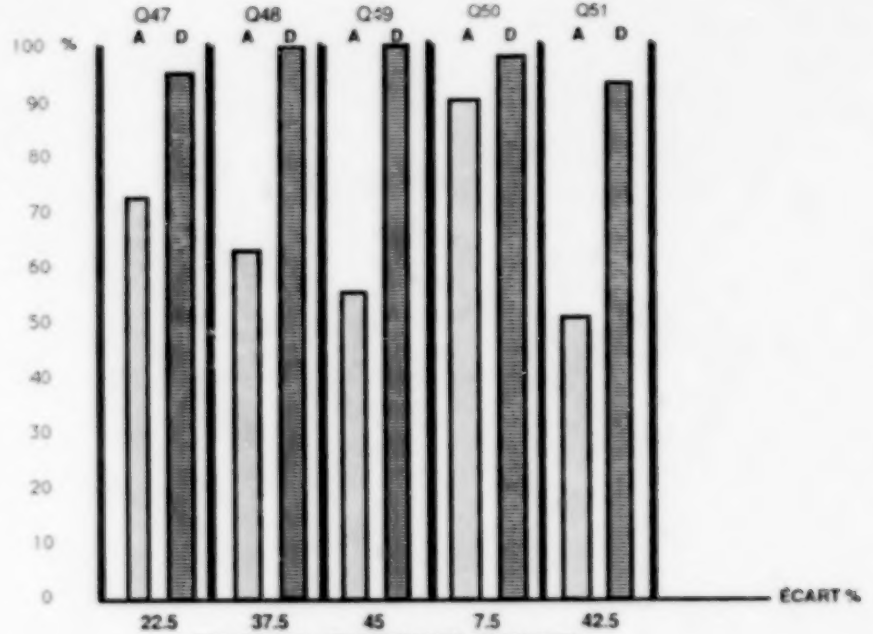


FIGURE H(2) - FIXATION DES OBJECTIFS
(Écarts entre A. et D.)

Légende

A (actuelle) = Conditions plutôt et toutà fait présentes

D (désirée) = Conditions assez et très importantes

	A	D	ÉCART %
Q47:	72.5%	95%	22.5%
Q48:	62.5	100	37.5
Q49:	55	100	45
Q50:	90	97.5	7.5
Q51:	50	92.5	42.5

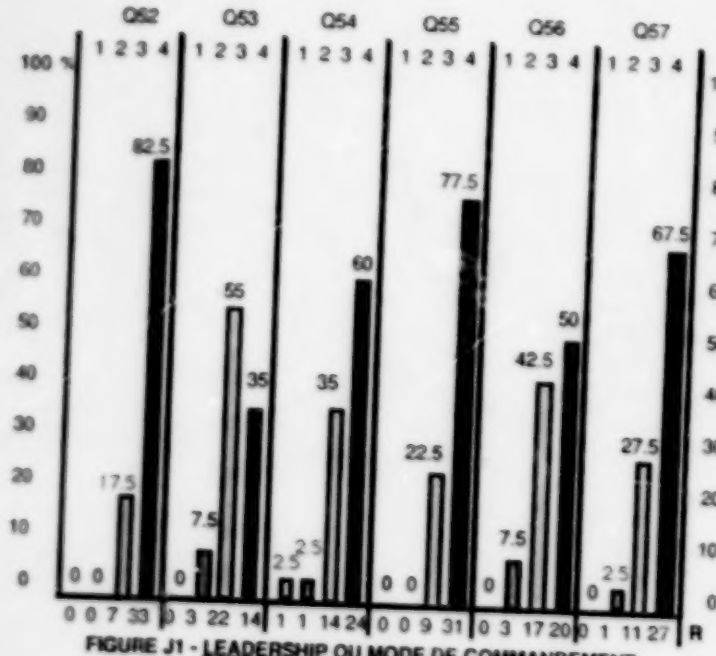


FIGURE J1 - LEADERSHIP OU MODE DE COMMANDEMENT
(situation actuelle)

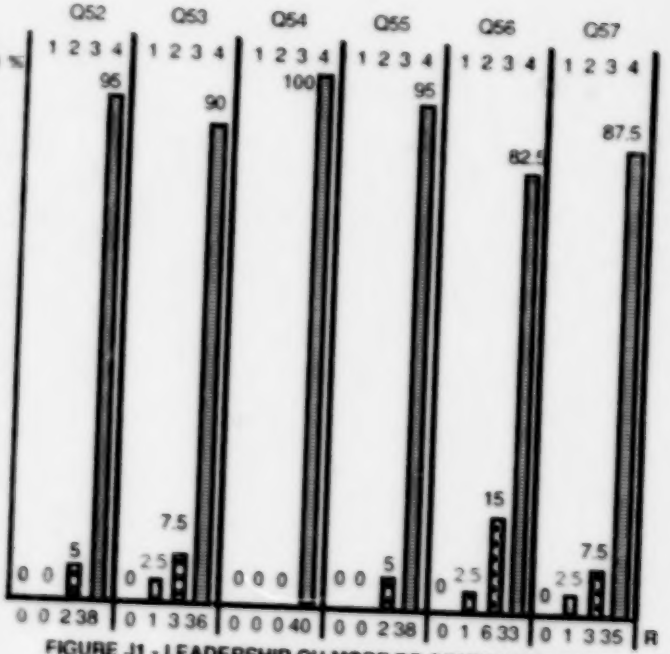


FIGURE J1 - LEADERSHIP OU MODE DE COMMANDEMENT
(situation désirée)

Légende:

Situation actuelle: condition

1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition

1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
Q = question

Q. 52: La direction fait confiance aux enseignants.

Q. 53: Les enseignants font confiance à la direction.

Q. 54: La direction adopte une attitude de soutien.

Q. 55: Les enseignants se sentent libres de discuter des choses importantes qui concernent leur travail avec la direction.

Q. 56: La direction essaie d'obtenir l'idée et l'opinion de son personnel pour trouver des solutions constructives.

Q. 57: La direction exerce un leadership situationnel.

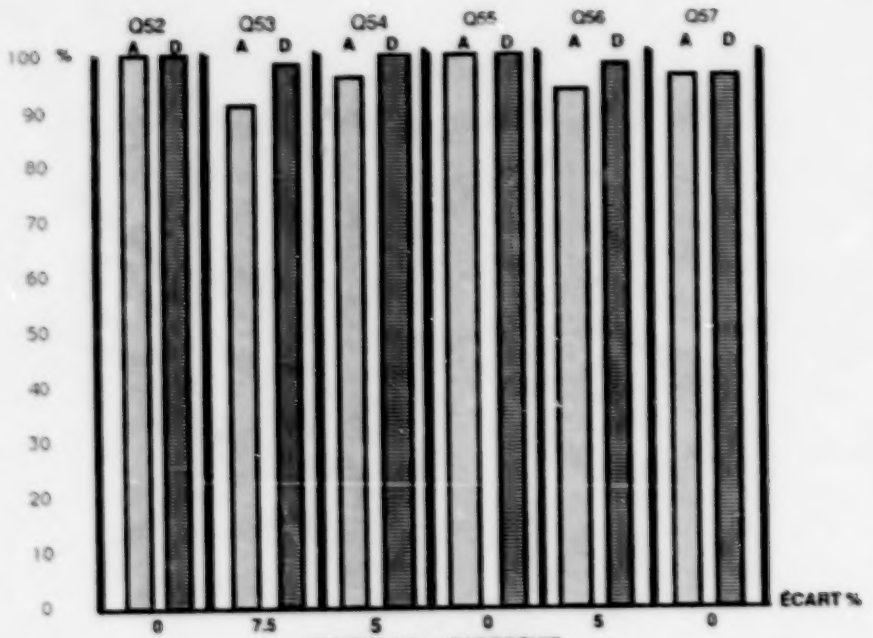


FIGURE J(2) - **LEADERSHIP**
(Écarts entre A. et D.)

Légende

A (actuelle) = Conditions plutôt et toutà fait presentes

D (désirée) = Conditions assez et très importantes

	A	D	ÉCART %
Q52:	100%	100%	0%
Q53:	90	97.5	7.5
Q54:	95	100	5
Q55:	100	100	0
Q56:	92.5	97.5	5
Q57:	95	95	0

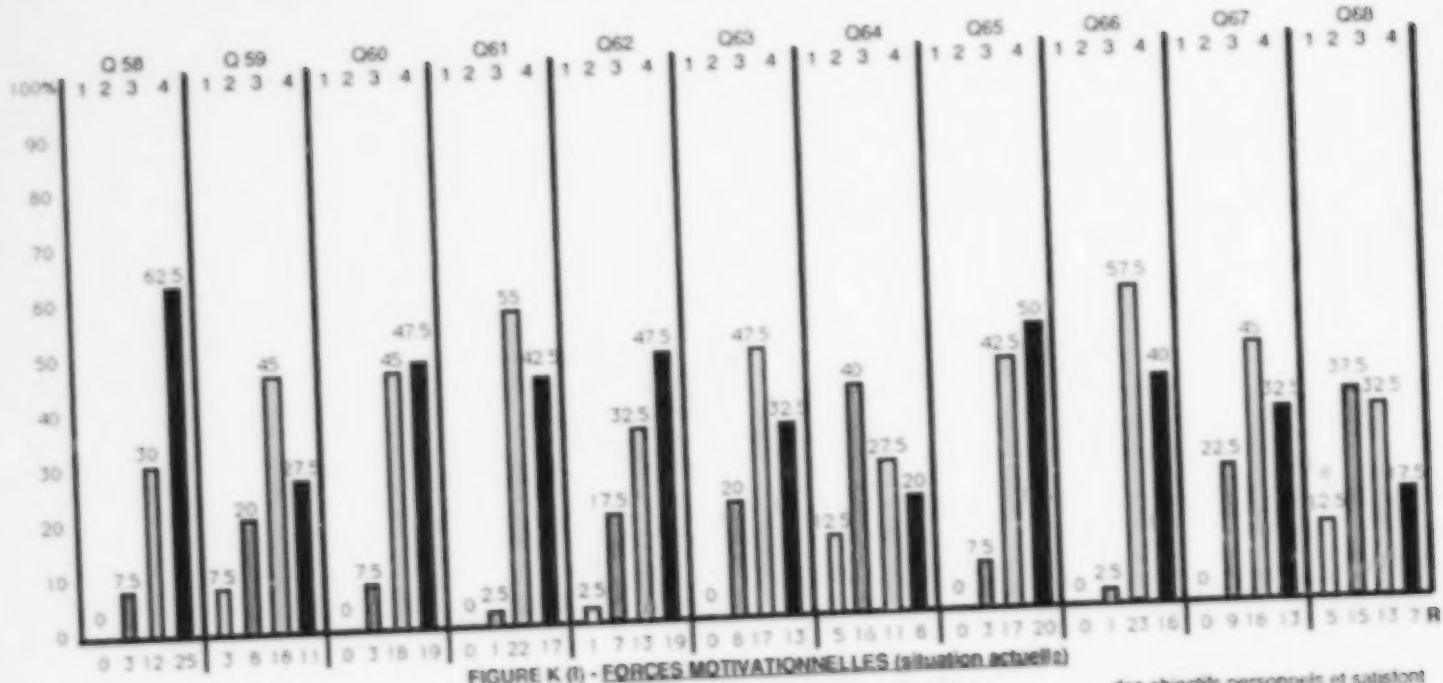


FIGURE K (I) - FORCES MOTIVATIONNELLES (situation actuelle)

Légende:

Situation actuelle: condition

1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition

1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40

Q = question

Q. 58: La direction cherche à résoudre rapidement les conflits.

Q. 59: Les conflits sont plutôt rares dans l'école.

Q. 60: Les attitudes sont en général favorables aux orientations de l'école.

Q. 61: Les enseignants se sentent capables d'atteindre les résultats demandés.

Q. 62: Les autres membres de l'école autant que la direction se sentent responsables de l'atteinte des objectifs de l'école.

Q. 63: Tout en réalisant les objectifs de l'école, les enseignants réalisent des objectifs personnels et satisfont des besoins dominants.

Q. 64: Les enseignants reçoivent régulièrement des feedbacks sur leur travail.

Q. 65: Les enseignants sont en général fiers d'appartenir à l'école.

Q. 66: Les enseignants sont en général satisfaits de l'école.

Q. 67: Ce sont des comportements de collaboration qui décrivent le mieux le personnel.

Q. 68: Les motivations trouvent leur point d'appui surtout dans les facteurs économiques.

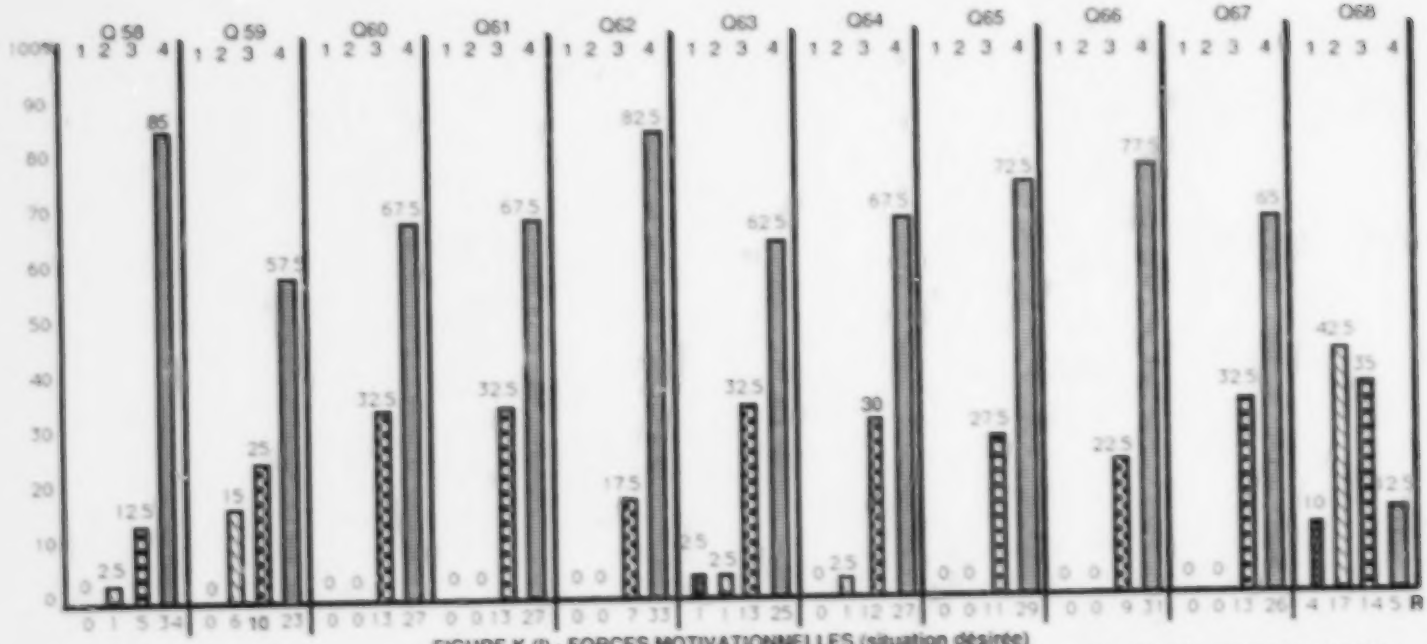


FIGURE K (I) - FORCES MOTIVATIONNELLES (situation désirée)

Légende:

Situation actuelle: condition

1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition

1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
Q = question

Q. 58: La direction cherche à résoudre rapidement les conflits.

Q. 59: Les conflits sont plutôt rares dans l'école.

Q. 60: Les attitudes sont en général favorables aux orientations de l'école.

Q. 61: Les enseignants se sentent capables d'atteindre les résultats demandés.

Q. 62: Les autres membres de l'école autant que la direction se sentent responsables de l'atteinte des objectifs de l'école.

Q. 63: Tout en réalisant les objectifs de l'école, les enseignants réalisent des objectifs personnels et satisfont des besoins dominants.

Q. 64: Les enseignants reçoivent régulièrement des feedbacks sur leur travail.

Q. 65: Les enseignants sont en général fiers d'appartenir à l'école.

Q. 66: Les enseignants sont en général satisfaits de l'école.

Q. 67: Ce sont des comportements de collaboration qui décrivent le mieux le personnel.

Q. 68: Les motivations trouvent leur point d'appui surtout dans les facteurs économiques.

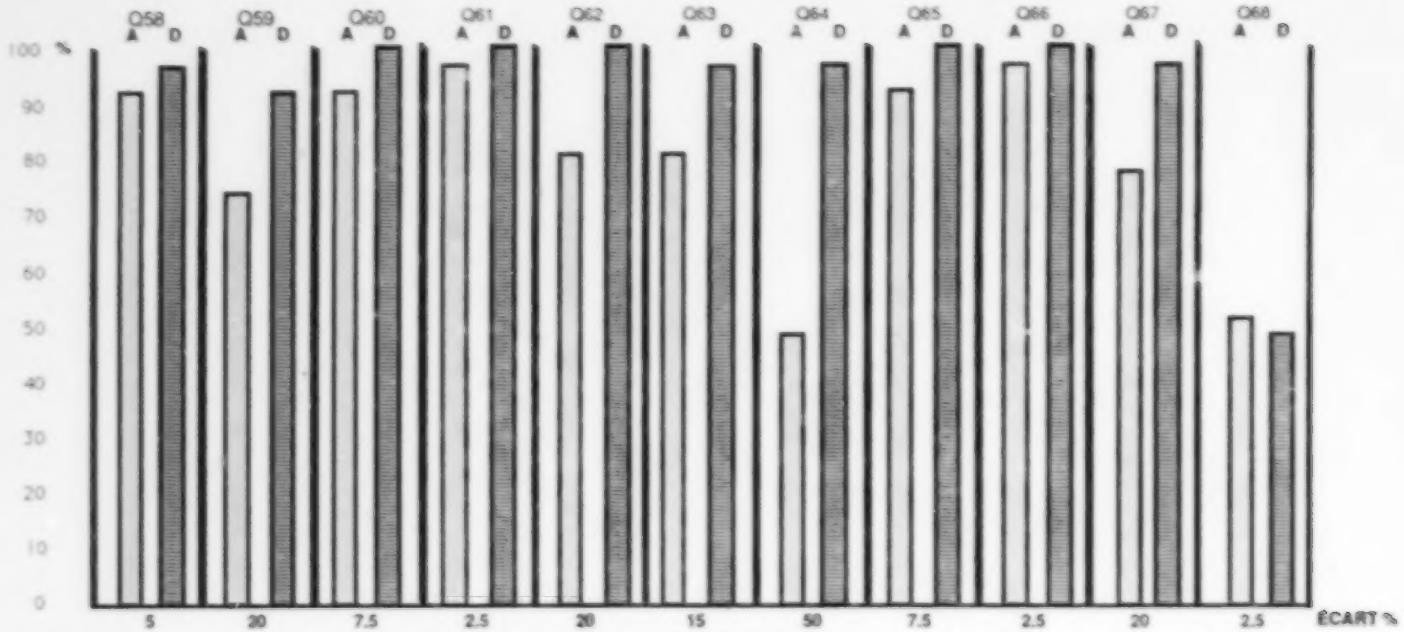


FIGURE K (2) - FORCES MOTIVATIONNELLES
(Écarts entre A. et D.)

Légende

A (actuelle) = Conditions plutôt et toutà fait présentes

D (désirée) = Conditions assez et tres importantes

	A	D	ÉCART %	
Q58	92.5%	97.5%	5	
Q59	72.5	92.5	20	
Q60	92.5	100	7.5	
Q61	97.5	100	2.5	
Q62	80	100	20	
Q63	80	95	15	
Q64	47.5	97.5	50	
Q65	92.5	100	7.5	
Q66	97.5	100	2.5	
Q67	77.5	97.5	20	
Q68	50	47.5	2.5	A > D

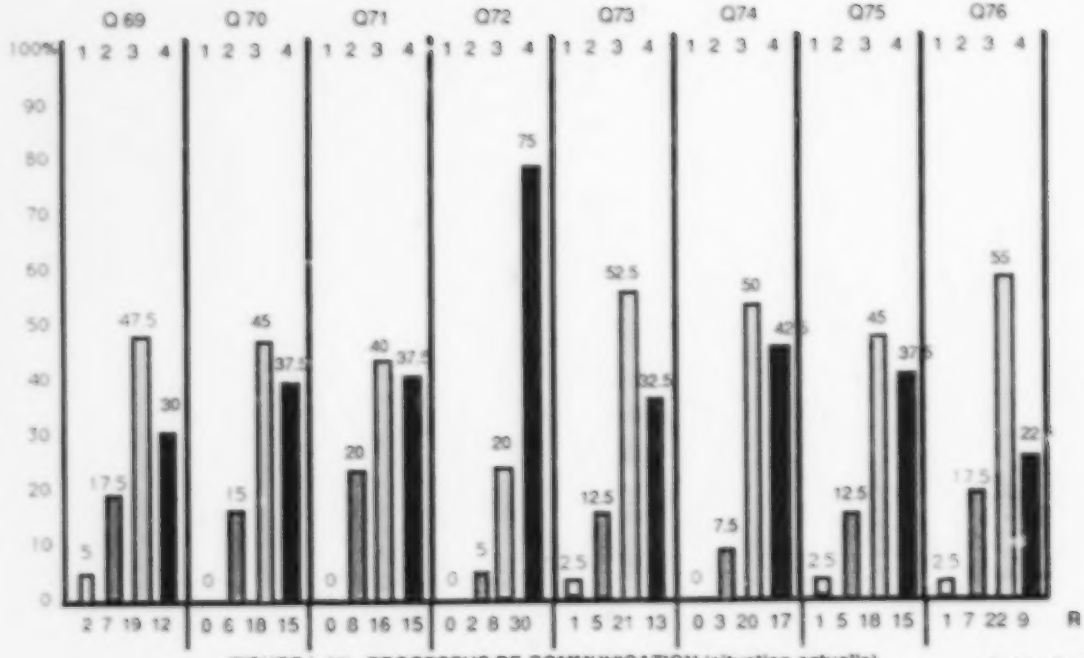


FIGURE L (1) - PROCESSUS DE COMMUNICATION (situation actuelle)

Legende:

Situation actuelle: condition

1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition

1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
Q = question

Q. 69: L'école mise beaucoup sur la communication et les interactions entre chacun pour réaliser la mission et les objectifs.

Q. 70: Les communications sont généralement franches, ouvertes et utiles.

Q. 71: La direction donne toutes les informations dont les enseignants ont besoin et celles qu'ils désirent.

Q. 72: Les enseignants ont la possibilité de faire parvenir l'information qu'ils désirent vers le haut.

Q. 73: La direction connaît et comprend les problèmes quotidiens que ressentent les enseignants.

Q. 74: La direction manifeste une perception assez juste de ce qui se passe à l'école.

Q. 75: Les réseaux de communication informelle sont très actifs à l'école.

Q. 76: En général l'information circule du haut vers le bas.

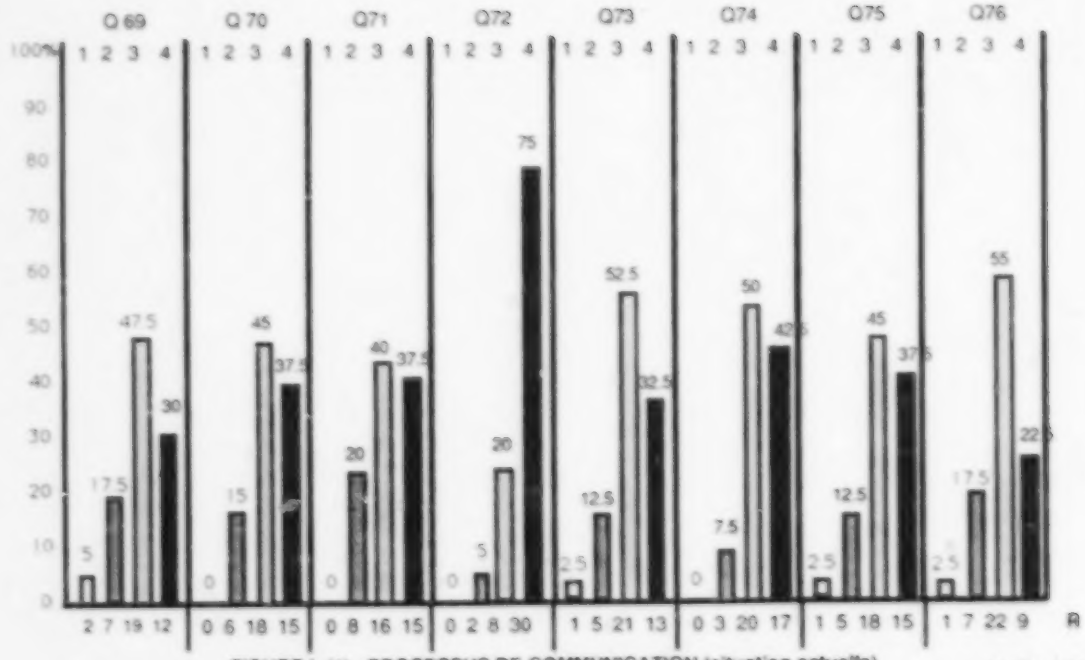


FIGURE L (1) - PROCESSUS DE COMMUNICATION (situation actuelle)

Légende.

Situation actuelle, condition

1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée, condition

1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
Q = question

Q. 69: L'école mise beaucoup sur la communication et les interactions entre chacun pour réaliser la mission et les objectifs.

Q. 70: Les communications sont généralement franches, ouvertes et utiles.

Q. 71: La direction donne toutes les informations dont les enseignants ont besoin et celles qu'ils désirent.

Q. 72: Les enseignants ont la possibilité de faire parvenir l'information qu'ils désirent vers le haut.

Q. 73: La direction connaît et comprend les problèmes quotidiens que ressentent les enseignants.

Q. 74: La direction manifeste une perception assez juste de ce qui se passe à l'école.

Q. 75: Les réseaux de communication informelle sont très actifs à l'école.

Q. 76: En général l'information circule du haut vers le bas.

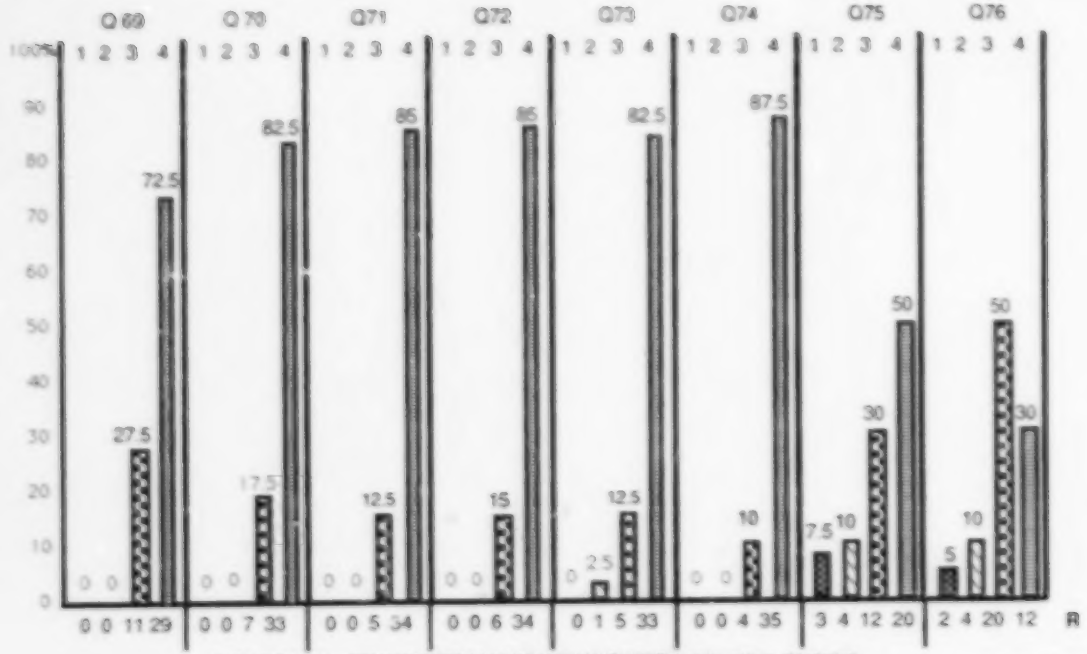


FIGURE L (1) - PROCESSUS DE COMMUNICATION (situation désirée)

Légende:

Situation actuelle: condition

1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition

1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
Q = question

Q. 69: L'école mise beaucoup sur la communication et les interactions entre chacun pour réaliser la mission et les objectifs.

Q. 70: Les communications sont généralement franches, ouvertes et utiles.

Q. 71: La direction donne toutes les informations dont les enseignants ont besoin et celles qu'ils désirent.

Q. 72: Les enseignants ont la possibilité de faire parvenir l'information qu'ils désirent vers le haut.

Q. 73: La direction connaît et comprend les problèmes quotidiens que ressentent les enseignants.

Q. 74: La direction manifeste une perception assez juste de ce qui se passe à l'école.

Q. 75: Les réseaux de communication informelle sont très actifs à l'école.

Q. 76: En général l'information circule du haut vers le bas.

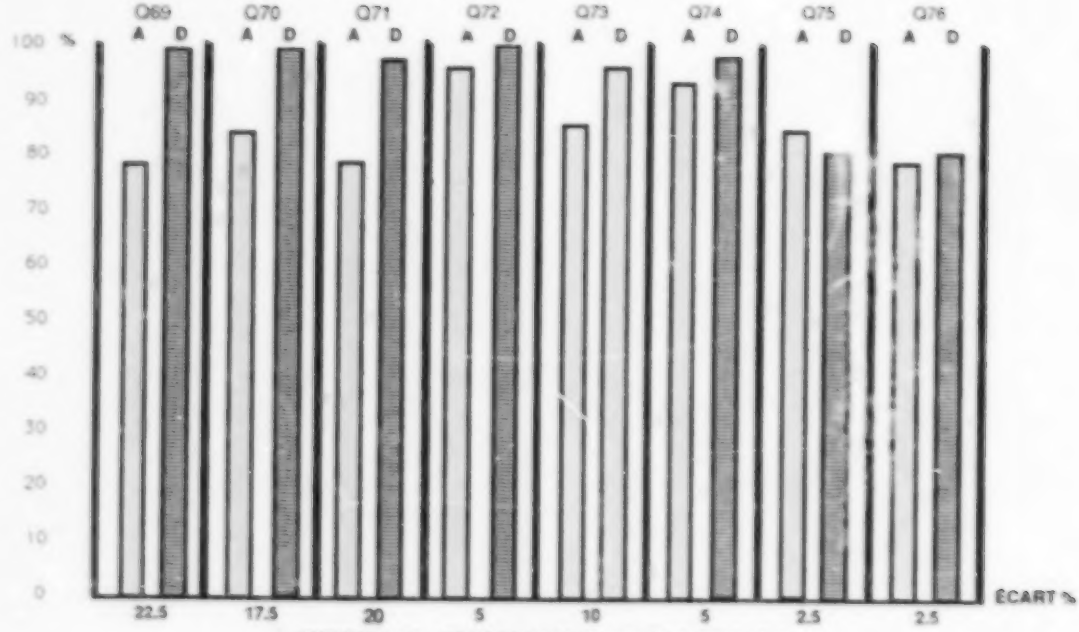


FIGURE L (2) - PROCESSUS DE COMMUNICATIONS
(Écarts entre A. et D.)

Légende

A (actuelle) = Conditions plutôt et toutà fait présentes

D (désirée) = Conditions assez et très importantes

	A	D	ÉCART %	
Q69:	77.5%	100%	22.5	
Q70:	82.5	100	17.5	
Q71:	77.5	97.5	20	
Q72:	95	100	5	
Q73:	85	95	10	
Q74:	92.5	97.5	5	
Q75:	82.5	80	2.5	A>D
Q76:	77.5	80	2.5	

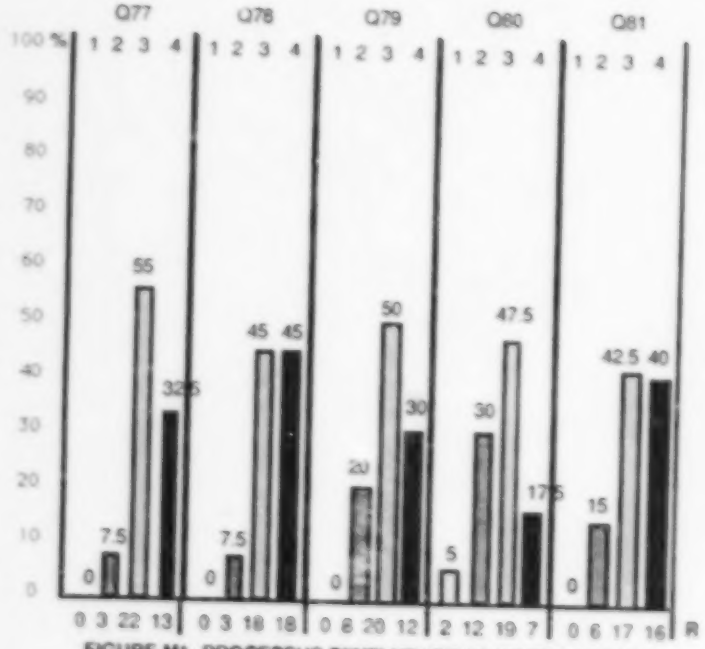


FIGURE M1- PROCESSUS D'INFLUENCE ET D'INTERACTION (situation actuelle)

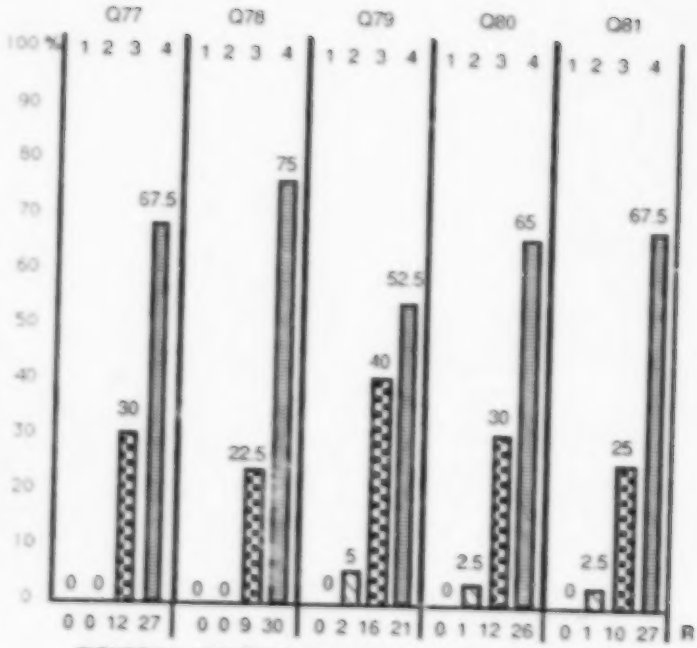


FIGURE M1- PROCESSUS D'INFLUENCE ET D'INTERACTION (situation désirée)

Légende:

Situation actuelle: condition

1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition

1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
Q = question

Q.77: L'équipe école a une réelle influence sur les buts et les actions de l'école.

Q.78: Les connaissances et habiletés des enseignants sont mises à profit.

Q.79: La structuration de l'école permet à ceux et celles qui le veulent d'avoir de l'influence dans l'école et d'être reconnus.

Q.80: L'esprit d'équipe est élevé et le travail en équipe occupe une place importante à l'école.

Q.81: L'école a la réputation d'avoir un niveau élevé de productivité.

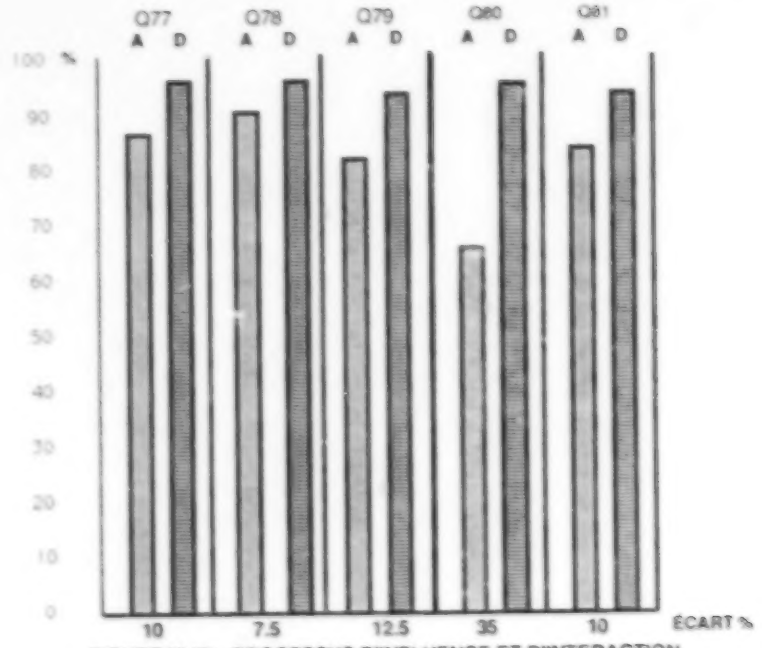


FIGURE M (2) - PROCESSUS D'INFLUENCE ET D'INTERACTION
(Écarts entre A. et D.)

Legende

A (actuelle) = Conditions plutôt et toutà fait présentes

D (désirée) = Conditions assez et très importantes

	A	D	ÉCART %
Q77:	87.5%	97.5%	10
Q78:	90	97.5	7.5
Q79:	80	92.5	12.5
Q80:	65	95	30
Q81:	82.5	92.5	10

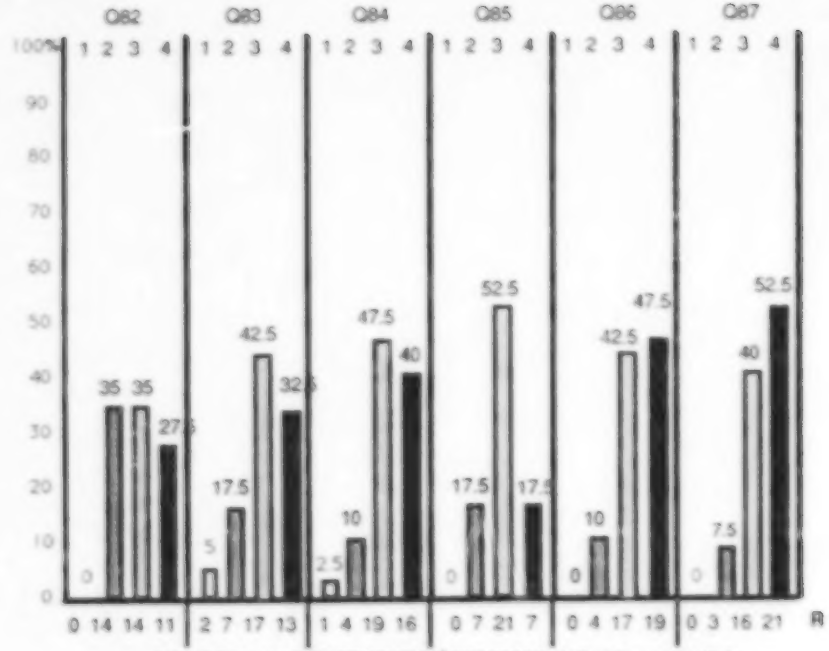


FIGURE N (1) - PROCESSUS DÉCISIONNEL (situation actuelle)

Légende:

Situation actuelle: condition

1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition

1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
Q = question

Q. 82: Tous les groupes concernés dans l'école sont associés aux décisions qui se prennent.

Q. 83: L'information pour prendre les décisions est disponible juste complète et adéquate.

Q. 84 Ceux qui prennent les décisions finales sont réellement conscients des problèmes qui existent.

Q. 85: Des techniques modernes de travail sont généralement employées pour prendre des décisions.

Q. 86: Ceux qui appliquent les décisions prises manifestent généralement de l'enthousiasme et un niveau de motivation suffisant.

Q. 87: Si les enseignants ne sont pas impliqués dans le processus de prise de décision ils sont ordinairement consultés.

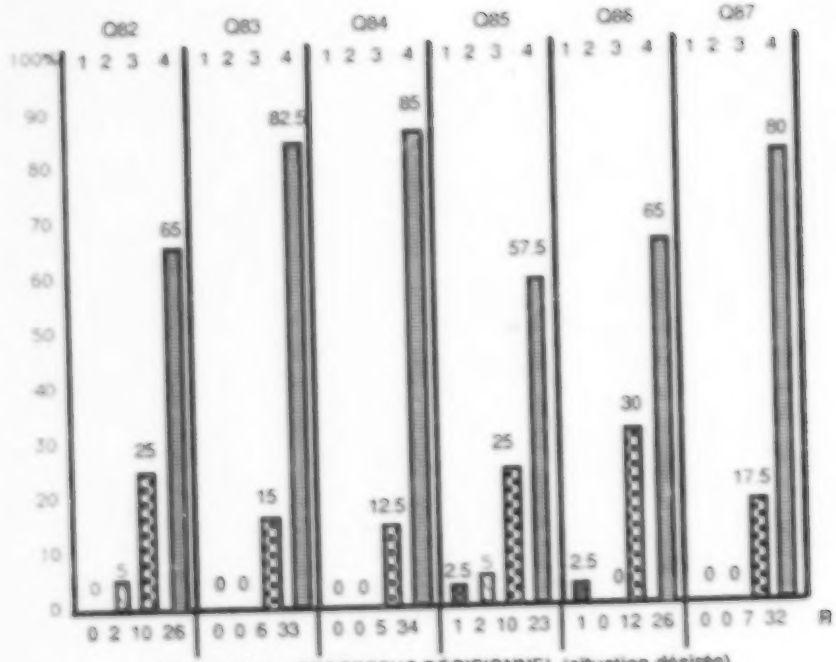


FIGURE N (1) - PROCESSUS DECISIONNEL (situation désirée)

Légende

Situation actuelle: condition

1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition

1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
Q = question

Q. 82: Tous les groupes concernés dans l'école sont associés aux décisions qui se prennent.

Q. 83: L'information pour prendre les décisions est disponible juste complète et adéquate.

Q. 84: Ceux qui prennent les décisions finales sont réellement conscients des problèmes qui existent.

Q. 85: Des techniques modernes de travail sont généralement employées pour prendre des décisions.

Q. 86: Ceux qui appliquent les décisions prises manifestent généralement de l'enthousiasme et un niveau de motivation suffisant.

Q. 87: Si les enseignants ne sont pas impliqués dans le processus de prise de décision ils sont ordinairement consultés.

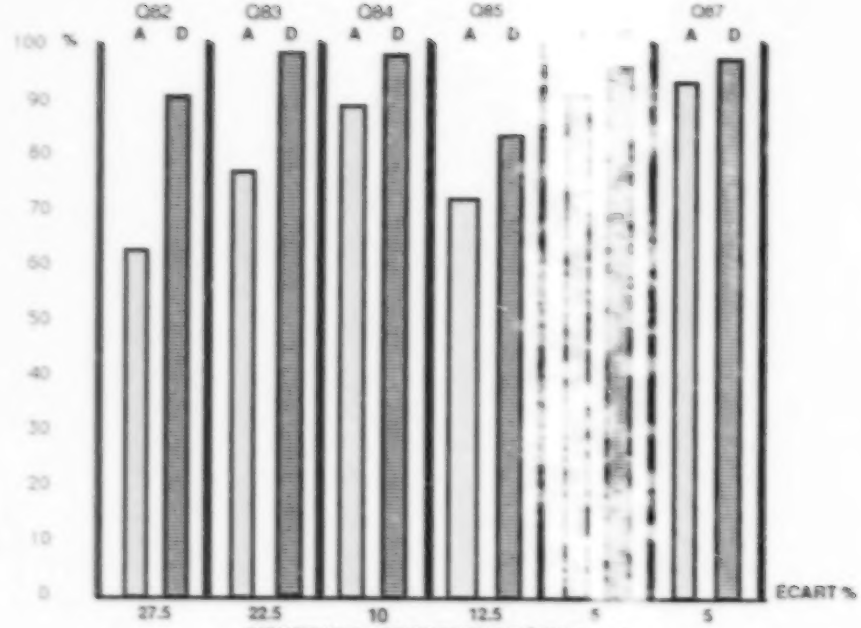


FIGURE N(2) - PROCESSUS DÉCISIONNEL
(Écarts entre A. et D.)

Légende:

A (actuelle) = Conditions plutôt et toutà fait présentes

D (désirée) = Conditions assez et très importantes

	A	D	ÉCART %
Q82	62.5%	90	27.5
Q83	77	97.5	22.5
Q84	87.5	97.5	10
Q85	70	82.5	12.5
Q86	90	95	5
Q87	92.5	97.5	5

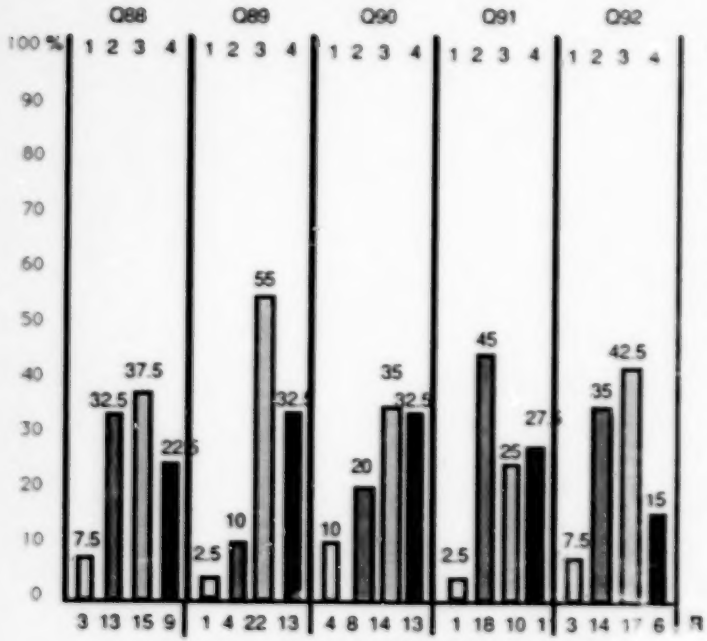


FIGURE O1- AUTRES CONDITIONS FAVORISANTES
(situation actuelle)

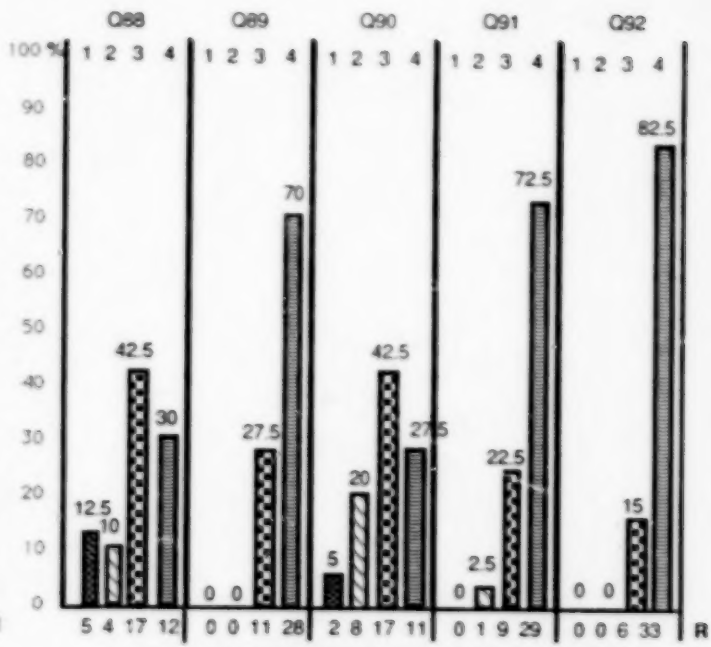


FIGURE O1- AUTRES CONDITIONS FAVORISANTES
(situation désirée)

Légende:

Situation actuelle: condition

1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition

1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
Q = question

Q.88: La résistance au changement n'est pas manifeste à l'école.

Q.89: La responsabilisation des personnes et des groupes est une préoccupation très forte à l'école.

Q.90: L'exercice du contrôle est surtout l'affaire de la direction.

Q.91: Les ressources d'encadrements pédagogiques sont suffisantes et adéquates.

Q.92: Les ressources temps sont suffisantes pour appuyer la participation à la réalisation des objectifs de l'école.

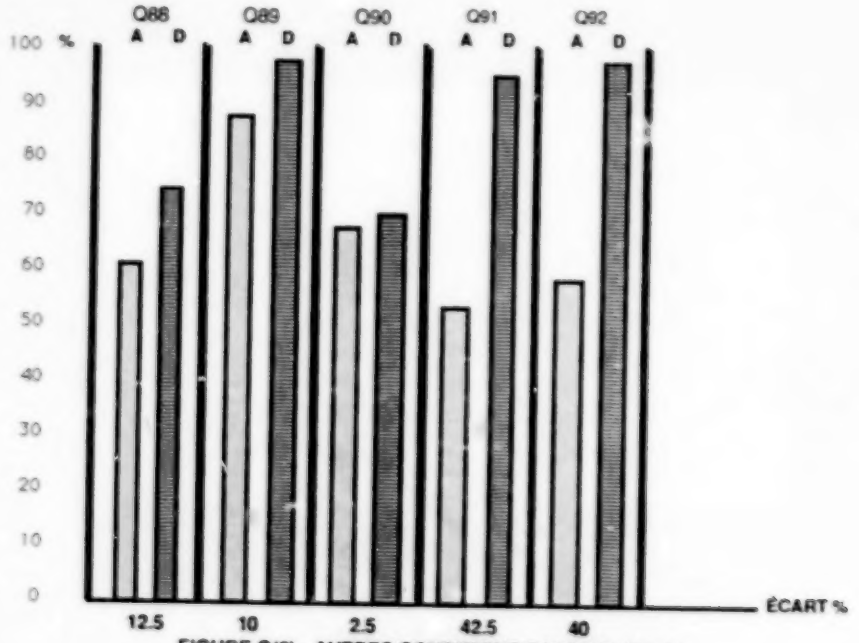


FIGURE O(2) - AUTRES CONDITIONS FAVORISANTES
(Écarts entre A. et D.)

Légende

A (actuelle) = Conditions plutôt et toutà fait présentes

D (désirée) = Conditions assez et très importantes

	A	D	ÉCART %
Q88:	60%	72.5	12.5%
Q89	87.5	97.5	10
Q90:	67.5	70	2.5
Q91:	52.5	95	42.5
Q92	57.5	97.5	40

Centre d'intérêt: 510

Lemelin, Louise.

La supervision pédagogique à l'Ecole secondaire Le Sommet / par Louise Lemelin. -- Québec : L. Lemelin, 1989.
xvi, 199 f. : ill. ; 28 cm + Document #2 (89, [28] f.)

Titre de la couv.: "Projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique". Bibliogr.: f. 193-199. Glossaire. Le Document #2 contient des Appendices.

Vedette(s)-secondaire(s): Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s): Supervision de l'enseignement • Gestion • Développement pédagogique • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Ecole Le Sommet

Le but de cette étude est d'élaborer un modèle systémique de supervision pédagogique, basé sur celui de Kast et Rosenzweig, adapté à la réalité de l'école secondaire Le Sommet et applicable de façon progressive. Ce projet vise l'aspect "développement" de la supervision pédagogique et non la solution d'une problématique particulière. L'étude se veut également axée sous l'angle de la gestion et non sous celui de la philosophie ou de la psychologie. C'est donc dans cette optique qu'on analyse la situation à l'école Le Sommet en recueillant des informations relatives aux objectifs de la supervision pédagogique, aux éléments structurels, à la technologie et aux conditions psychosociales favorisant la mise en place et l'exercice de la supervision. Ces données ont été recueillies à l'aide de documents ministériels et organisationnels ainsi qu'à l'aide d'une entrevue et d'un questionnaire auprès de la direction de l'école et des enseignants. Finalement, on élabore des recommandations, transférables à l'ensemble des écoles primaires et secondaires, portant sur les composantes et l'implantation progressive du modèle.

Type de document:

INT
947
1

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

LA SUPERVISION PEDAGOGIQUE A L'ECOLE SECONDAIRE LE SOMMET

par

Louise Lemelin

Promotion 1983 - 1986

Temps partiel

PROJET D'INTERVENTION PRESENTE A L'ENAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Québec

Mai 1989

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

947
1

SOUTIEN
Le 99/06/28 Québec

Dans le présent rapport, le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

Projet d'intervention réalisé
par Louise Lemelin, 1989

"LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE À L'ÉCOLE SECONDAIRE LE SOMMET"

SOMMAIRE

Ce projet d'intervention portant sur la supervision pédagogique a été articulé et développé à partir du modèle systémique de Kast et Rosenzweig. Ce projet vise l'aspect "développement" de la supervision pédagogique dans une école secondaire et non la solution d'une problématique particulière.

L'étude se veut d'abord et avant tout, vue sous l'angle de la gestion et non sous celui d'une étude axée sur des aspects philosophiques ou psychologiques.

L'ensemble des recommandations découlent d'une analyse faite à partir des résultats d'une enquête réalisée auprès de tous les enseignants de l'école, et bien sûr, d'assises théoriques procédant d'une revue de littérature. Ces recommandations sont toutefois transférables à l'ensemble des écoles secondaires (et primaires) du Québec ou d'ailleurs.

10-2017-481

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent en tout premier lieu à Monsieur Paul-Eugène Roger, directeur général de la Commission scolaire des Ilets, qui m'a confié le mandat de proposer à l'équipe de direction de l'école secondaire Le Sommet, un modèle de supervision pédagogique adapté à la réalité du milieu et applicable de façon progressive. J'aimerais souligner plus particulièrement le support technique qu'il a mis à ma disposition tout au cours de la démarche.

Je veux aussi remercier d'une façon spéciale Monsieur Serge Boutin, directeur des Services éducatifs, qui m'a accordé sur ma demande, une libération de travail de trois (3) mois pour la réalisation du dossier. Ses précieux conseils et son support moral me furent également d'une grande aide.

Un grand merci s'adresse également à l'équipe de direction de l'école secondaire Le Sommet chez qui il fut possible de réaliser le mandat. Je fus à même d'apprécier l'engagement et la disponibilité du directeur Monsieur Jules Giguère, dans la réalisation des étapes primordiales de cueillette et d'analyse des données.

Un merci spécial s'adresse à tous les enseignants de l'école qui ont bien voulu consacrer un peu de leur temps à la complétion de questionnaires d'enquête.

Je remercie Messieurs Jacques Genois et Marcel Proulx qui grâce à leurs connaissances informatiques ont fait que les résultats de l'analyse de la situation ont pu être interprétés et présentés avec précision.

Je remercie Mesdames Yolande Rock et Danielle Proulx qui ont rendu possible la production de ce rapport.

D'une façon toute spéciale, mes remerciements s'adressent finalement à mon directeur académique, Monsieur Paul Emond qui m'a secondée tout au cours de cette démarche et qui m'a prodigué conseils judicieux et support technique et moral.

A tous ces précieux collaborateurs un merci sincère.

AVANT-PROPOS

Le projet d'intervention est une activité individuelle de l'étudiant, obligatoire à l'obtention de la maîtrise en administration publique. Cette activité se veut d'abord un moyen de favoriser chez l'étudiant l'intégration des apprentissages de son programme de maîtrise. Elle consiste à faire auprès d'une organisation commanditaire, une démarche qui s'apparente à celle d'un consultant en organisation. Cette démarche implique notamment des phases d'analyse, de diagnostic et d'élaboration de recommandations pratiques.

Les interventions que l'étudiant est appelé à faire s'inscrivent dans un objectif de formation et à ce titre doivent être approuvées par l'Ecole et par l'organisme concerné. Dans tous les cas, la démarche de l'étudiant doit se faire suivant une méthodologie clairement identifiée et doit conduire à des propositions supportées par une argumentation rigoureuse.

Le projet d'intervention est un document public dont le contenu doit satisfaire à la fois l'organisme commanditaire, l'Ecole nationale d'administration publique (E.N.A.P.) et l'étudiant.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS ii
AVANT-PROPOS iv
TABLE DES MATIERES v
LISTE DES TABLEAUX xi
LISTE DES FIGURES xiii
GLOSSAIRE xv
1. INTRODUCTION 2
1.1 Formulation brève du problème et des objectifs généraux de l'étude 2
1.2 Mandat 2
1.3 Structure du travail et contenu 4
2. PRESENTATION GLOBALE DE LA PROBLEMATIQUE 6
2.1 La supervision pédagogique et son contexte québécois 6
2.2 La supervision pédagogique et son contexte local 10
2.2.1 La Commission scolaire des Iles, ses problématiques, ses orientations, ses attentes 10
2.2.2 L'école secondaire Le Sommet et la supervision pédagogique 14
2.3 Objet de l'étude, son importance, ses objectifs spécifiques 15
3. CADRE CONCEPTUEL ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE 17
3.1 Cadre conceptuel 17
3.2 Démarche méthodologique 20
3.3 Revue de la littérature 22
3.3.1 La supervision pédagogique, sa raison d'être, ses objectifs et résultats visés 22

3.3.2 La supervision pédagogique et ses technologies : objets, démarches, connaissances, habiletés, attitudes requises, outils de supervision 26
3.3.2.1 Les domaines de la supervision et leurs objets 26
3.3.2.2 Les démarches 28
3.3.2.3 Les connaissances et habiletés nécessaires, attitudes et comportements souhaités 33
3.3.2.4 Instruments, outils de supervision 40
3.3.3 La supervision pédagogique et ses éléments structurels 42
3.3.4 La supervision pédagogique et la dimension psychosociale des acteurs ou les phénomènes réels du climat organisationnel, de la motivation, du leadership, comme conditions favorisantes 47
3.3.4.1 Leadership 48
3.3.4.2 Le climat organisationnel ... 50
3.3.4.3 La motivation 55
3.3.5 La gestion de la supervision ou la planification, la mise en oeuvre et l'évaluation 58
3.4 Limites de l'étude 63
4. ANALYSE DE LA SITUATION A L'ECOLE LE SOMMET 65
4.1 Cueillette et analyse des données 65
4.1.1 Nature des données 65
4.1.2 Sources consultées et instruments utilisés 66
4.1.3 Limite de l'analyse et représentativité des résultats 68

4.2 Questionnaires d'enquête 71
4.2.1 Elaboration 71
4.2.2 Validation 73
4.2.3 Complétion 74
4.2.4 Traitement des données 74
4.3 Résultats du questionnaire d'enquête #1 74
4.3.1 Sentiments évoqués 74
4.3.2 Notions relatives à la raison d'être et aux objectifs 76
4.3.3 Notions de responsabilisation, de prise en charge, de performance 78
4.3.4 Autres notions ou sentiments évoqués .. 79
4.3.5 Conclusion 80
4.4 Résultats du questionnaire #2 81
Partie A 81
4.4.1 Buts et objectifs que devrait viser la supervision pédagogique 31
4.4.2 Les objets sur lesquels devrait porter la supervision pédagogique 85
4.4.3 Les éléments structurels à mettre en place pour supporter la pratique de la supervision 90
4.4.4 Démarche et outils qui devraient être utilisés 95
4.4.5 Les compétences nécessaires au superviseur 98
Partie B 100
4.4.6 Fixation des objectifs 101
4.4.7 Leadership 105
4.4.8 Forces motivationnelles 107
4.4.9 Processus de communications 111
4.4.10 Processus d'influence et d'interaction 114
4.4.11 Processus décisionnel 117

4.4.12 Autres conditions favorisantes 121
4.5 Entrevue individuelle avec la direction 123
4.5.1 L'organigramme et la répartition des responsabilités entre le directeur et les adjoints 124
4.5.1.1 Description 124
4.5.1.2 Analyse de la structure de partage des responsabilités . 126
4.5.2 Les comités en fonction dans l'école, leur raison d'être, leurs responsabilités 129
4.5.2.1 Description 129
4.5.2.2 Eléments d'analyse 131
4.5.3 Le projet de supervision en cours 132
4.5.3.1 Raison d'être, objectifs visés par le projet 132
4.5.3.2 Objets de supervision 133
4.5.3.3 Structure 133
4.5.3.4 Technologies utilisées 133
4.5.3.5 Conditions favorisantes présentes ou non 135
4.5.3.6 Eléments d'analyse 135
4.5.4 Le projet éducatif de l'école, ses objectifs, ses projets pédagogiques 137
4.5.4.1 Description 137
4.5.4.2 Eléments d'analyse 138
5. RECOMMANDATIONS : PRESENTATION D'ELEMENTS DE SOLUTIONS EN FONCTION DU CADRE CONCEPTUEL RETENU (MODELE DE SUPERVISION PEDAGOGIQUE 140
5.1 Recommandations relatives à la raison d'être, aux objectifs visés par la supervision pédagogique 140
5.2 Recommandations relatives à la démarche de supervision 143

5.3 Recommandations relatives aux éléments structurels à mettre en place pour soutenir la pratique de la supervision pédagogique à l'école Le Sommet 145
5.3.1 A) Partage des responsabilités de supervision : supervision de direction et supervision d'assistance .. 145
B) Partage des responsabilités de supervision entre la direction d'école et les Services éducatifs 148
5.3.2 Partage des responsabilités de supervision pédagogique entre le directeur et les adjoints 149
5.3.3 Structures de coordination des activités de supervision pédagogique à l'école Le Sommet 152
5.3.4 Structures de soutien 154

5.4 Recommandations relatives aux conditions psychosociales favorisantes à la mise en place et au soutien de la pratique de la supervision pédagogique 158
6. RECOMMANDATIONS RELATIVES A L'IMPLANTATION DU MODELE DE SUPERVISION PEDAGOGIQUE A L'ECOLE LE SOMMET 162
6.1 Recommandations relatives aux principes à mettre en application lors de l'implantation 162
6.2 Recommandations relatives à la phase de préparation des superviseurs et de sensibilisation du personnel 164
6.3 Recommandations relatives à la phase de planification 166
6.3.1 Le choix des objets de supervision 167
6.3.2 Le choix et l'utilisation d'instruments pour supporter la démarche 170

6.3.3 L'établissement des priorités, la fixation des objectifs, l'élaboration des plans d'action 172
6.4 Recommandations relatives à la phase mise en oeuvre 174
6.5 Recommandations relatives à la phase évaluation 175
6.6 Recommandations quant au plan d'implantation de la démarche de supervision pédagogique à l'école Le Sommet 178
6.7 Problèmes potentiels 180
6.7.1 La résistance au changement 180
6.7.2 Le directeur et les adjoints dans leur double rôle de supervision de direction et de supervision d'assistance 184
7. CONCLUSION GENERALE : ELEMENTS ESSENTIELS DES PRINCIPALES RECOMMANDATIONS 189
APPENDICES : Voir document #2
BIBLIOGRAPHIE 194

LISTE DES TABLEAUX

1. Liste des objets possibles de supervision pédagogique 27
2. Attributs d'un gestionnaire qui réussit 38
3. Modèle pour améliorer l'efficacité de l'école et de la classe 47
4. Le climat de l'organisation 54
5. La perception favorable à la motivation 58
6. Taux de répondance par groupes-matières 70
7. Priorisation des objets de supervision 89
8. Recommandations : La supervision pédagogique, sa définition, sa raison d'être et les objectifs visés.... 142
9. Recommandations : Quant à la démarche de supervision pédagogique à réaliser 144
10. Recommandations : Supervision de direction et supervision d'assistance, partage des responsabilités 147
11. Recommandations : Partage des responsabilités de supervision entre la direction de l'école et les Services éducatifs 148
12. Recommandations : Partage des responsabilités de supervision entre le directeur et les adjoints à l'école Le Sommet 151
13. Recommandations : Structures et responsabilités de coordination des activités de supervision 153
14. Recommandations : Structures de soutien pour l'exercice de la supervision pédagogique à l'école Le Sommet 157
15. Recommandations relatives aux conditions psychosociales à développer à l'école Le Sommet pour soutenir la pratique de la supervision pédagogique 160
16. Recommandations : Quant aux principes à mettre en application dans l'implantation de la supervision pédagogique 163

17. Recommandations relatives aux étapes de préparation des superviseurs et de sensibilisation des enseignants 165
18. Synthèse des recommandations face à l'implantation des phases de planification, de mise en oeuvre et d'évaluation de la supervision pédagogique 177
19. Plan d'implantation de la démarche de supervision pédagogique à l'école Le Sommet 179

LISTE DES FIGURES

A.	Le modèle de Kast et Rosenzweig appliqué à l'activité supervision pédagogique	21
B.	Le processus de gestion de l'activité supervision pédagogique	62
	Résultats du questionnaire d'enquête #1	
C.1	Sentiments évoqués	75
C.2	Notions évoquées relatives à la raison d'être et aux objectifs	77
C.3	Notions de responsabilisation, de prise en charge, de collaboration	79
	Résultats du questionnaire d'enquête #2	
D.1	Les objectifs	82
D.2	Priorisation des objectifs	84
E.1	Les objets de supervision	87
E.2	Priorisation des objets de supervision	88
F	La structure	91
G	Priorisation des compétences nécessaires au(x) superviseur(s)	99
H.1	Fixation des objectifs : Situation actuelle et situation désirée	102
H.2	Fixation des objectifs : Ecarts entre A et D	103
J.1	Leadership : Situation actuelle et situation désirée	105
J.2	Leadership : Ecarts entre A et D	106
K.1	Forces motivationnelles : Situation actuelle et situation désirée	108
K.2	Forces motivationnelles : Ecarts entre A et D	110
L.1	Processus de communications : Situation actuelle et situation désirée	112
L.2	Processus de communications : Ecarts entre A et D .	113
M.1	Processus d'influence et d'interaction : Situation actuelle et situation désirée	115

M.2	Processus d'influence et d'interaction : Ecarts entre A et D	116
N.1	Processus décisionnel : Situation actuelle et situation désirée	118
N.2	Processus décisionnel : Ecarts entre A et D	120
O.1	Autres conditions favorisantes : Situation actuelle et situation désirée	121
O.2	Autres conditions favorisantes : Ecarts entre A et D	122
P.	L'organigramme de l'école Le Sommet et le partage des activités de supervision	128

GLOSSAIRE

Chef de groupe : une enseignante ou un enseignant qui, en plus de ses fonctions d'enseignante ou d'enseignant au niveau d'une école, d'un centre, ou d'un groupe d'écoles ou de centres, s'acquitte de ses fonctions de chef de groupe proprement dites auprès d'un groupe d'enseignantes ou d'enseignants du niveau secondaire.

N.B.: Les fonctions de chef de groupe sont explicitées à l'appendice E du document #2 de ce rapport.

Projet éducatif : tel que défini à la Commission scolaire des Ilets. Une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel, entreprend la mise en oeuvre d'un plan d'action visant l'atteinte des objectifs de l'école et l'amélioration des services éducatifs aux élèves.

Modèle d'intervention : tel que défini à la Commission scolaire des Ilets. Une structure logique formalisée, choisie par les intervenants d'une organisation en vue de s'y référer, pour régir, guider l'action des divers agents impliqués et préciser par leurs rôles exclusifs et complémentaires de quelle façon ceux-ci peuvent influer sur son déroulement.

Répondant(e) de dossier : Une personne-ressource (ordinairement un enseignant ou une enseignante) reconnue pour son expertise pédagogique dans une matière donnée, et qui exerce au niveau de la commission scolaire des fonctions d'encadrement et de soutien pédagogique auprès des enseignants(es) d'un département donné. Le (la) répondant(e) de dossier reçoit ses mandats des Services éducatifs de la commission scolaire.

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

1. INTRODUCTION

1.1 Formulation brève du problème et des objectifs généraux de l'étude

Le système d'éducation au Québec a connu de nombreux changements structurels et pédagogiques depuis les vingt (20) dernières années. Par les lois édictées, par les énoncés de politiques et plans d'action adoptés, par les nombreux projets pédagogiques mis de l'avant, le ministère de l'Education a sans cesse réitéré la volonté, la nécessité d'assurer une qualité toujours plus grande des services pédagogiques offerts à la clientèle. Contrôler, superviser, évaluer sont des activités de gestion que les gestionnaires du système scolaire ne peuvent plus écarter. Ainsi, la supervision pédagogique devient pour les milieux scolaires, un moyen privilégié de veiller à la qualité des services pédagogiques dispensés à l'école et d'améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages des élèves.

Or la supervision pédagogique, c'est une activité qui ne s'improvise pas. Si l'on veut que sa pratique s'exerce de façon rationnelle, continue, efficace et supportante, si l'on veut que les objectifs qu'elle vise soient atteints, il faut un modèle, une démarche structurée, des instruments adéquats, des conditions favorisantes.

1.2 Mandat

Dans ce contexte, le mandat qui m'a été confié par le Directeur général de la Commission scolaire des Ilets consistait à proposer à l'équipe de direction de l'école secondaire Le Sommet un modèle de supervision pédagogique adapté à la réalité du milieu et applicable de façon progressive.

Ce modèle de supervision devait préciser ce que devrait êt
ou ce qu'on devrait faire quant à (aux)

- la raison d'être de la supervision pédagogique, les obje
  tifs ou les résultats à atteindre. Nous répondons alors
  pourquoi de la supervision pédagogique.

- les éléments structurels de la supervision pédagogique,
  répartition des responsabilités entre les agents impl
  qués, les mécanismes de coordination. Nous répondons alo
  à la question, qui est impliqué dans la démarche et q
  fait quoi.

- la technologie appropriée et adaptée i.e les objets, la
  les démarche(s) utilisée(s), les connaissances, habilet
  et attitudes requises, les outils de supervision, tout ce
  compte tenu des ressources humaines, matérielles et fina
  cières disponibles. Nous répondons alors au comment fair

- le climat requis ou les conditions psychosociales néce
  saires à la mise en place et au vécu d'un processus
  supervision efficace et efficient : climat général, leade
  ship, motivation.

- l'aspect gestion de cette activité, i.e la planification,
  mise en oeuvre et l'évaluation de la supervision pédagog
  que.

Des recommandations devaient également être formulées
l'équipe de direction relativement à l'implantation du modè
de supervision, en vue d'une application progressive, réalis
et réalisable.

1.3 Structure du travail et contenu

La première partie de ce travail fera l'objet d'une présentation globale de la problématique au niveau des contextes québécois et locaux, commission scolaire et école Le Sommet.

Par la suite, nous présenterons le cadre conceptuel et la démarche utilisée pour bien cerner tout le phénomène de l'étude et franchir les différentes étapes de la démarche d'intervention.

Une revue de la littérature viendra ensuite définir les grandes composantes de la supervision pédagogique et donner une assise théorique aux chapitres qui suivront.

Un chapitre important sera consacré à l'analyse des données de la situation actuelle et désirée, de même qu'à la phase diagnostique qu'elles impliquent.

Ce chapitre sera suivi de la présentation d'éléments de solution (recommandation d'un modèle de supervision pédagogique) en fonction du cadre conceptuel retenu, puis de recommandations relatives à l'implantation du modèle de supervision en vue d'une application progressive, réaliste et réalisable à l'école Le Sommet.

Finalement, la conclusion rappellera les éléments essentiels des principales recommandations.

CHAPITRE 2

PRESENTATION GLOBALE DE LA PROBLEMATIQUE

2. PRESENTATION GLOBALE DE LA PROBLEMATIQUE

2.1 La supervision pédagogique et son contexte québécois

Le système d'éducation au Québec a connu de nombreux changements structurels et pédagogiques depuis les vingt (20) dernières années. Par son Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire public, le ministère de l'Education lançait en 1977 sa vaste consultation et invitait la population à une réflexion collective en vue de poser les jalons d'une nécessaire relance du système scolaire québécois et d'une qualité accrue de l'enseignement.

Suivirent ensuite,

- Le livre "orange" : L'école québécoise, énoncé de politiques et plans d'action, (1979),
- Les lois 30 et 71 : On précisait alors les pouvoirs du directeur d'école, (1979),
- Les nouveaux régimes pédagogiques du préscolaire et du primaire ainsi que du secondaire, (1981),
- La refonte de tous les programmes d'enseignement, (1979 à 1989 ...),
- Le Livre blanc : L'école, une école communautaire et responsable, (1982),
- Les projets de lois avortés, loi 40 et loi 3, loi sur l'enseignement primaire et secondaire public, (1983 et 1984),

. La loi 107 sanctionnée le 23 décembre 1988, sous-produit des projets antérieurs (40 et 3),

qui ont obligé et obligent encore tous les intervenants du monde scolaire à se remettre en question quant au partage des pouvoirs en matière éducative, quant aux rôles et aux responsabilités des divers agents et quant à la qualité de l'enseignement et des services offerts à la clientèle étudiante.

Parmi ces agents, un personnage clé, le directeur de l'école, s'est vu placer au centre des réformes, définir des pouvoirs précis et devenir "responsable" de l'élaboration et de la mise en place du projet éducatif de l'école, de l'application des régimes pédagogiques et des nouveaux programmes d'enseignement, de l'application des nouvelles politiques et instructions ministérielles, de la bonne marche de son école, de la discipline et de l'encadrement des élèves, de la gestion des ressources matérielles et financières, de la gestion des ressources humaines et de l'application des conventions collectives négociées ou décrétées, etc.

Au cours de ces années, beaucoup d'énergies ont été mises dans les milieux scolaires pour restructurer, mettre en place, se perfectionner, s'instrumenter. Le directeur d'école n'a pas échappé à ce mouvement. Il s'est formé et a connu l'ère du gestionnaire-planificateur. C'était l'époque des analyses de situation, de la fixation d'orientations et d'objectifs prioritaires. Les administrateurs scolaires furent davantage sensibilisés aux grandes fonctions de la planification, de l'organisation, de la direction, du contrôle et de l'évaluation. Dans cette phase de mise en place, ils jugèrent plus "utiles" pour eux les trois (3) premières fonctions, amputant trop souvent du processus de gestion, les fonctions essentielles de contrôle et d'évaluation.

Parallèlement, pour aider à implanter tous ces changements pédagogiques, les commissions scolaires créèrent des fonctions d'aide-conseil auprès des enseignants et de la direction. Apparue la fonction de conseiller pédagogique. Doublée d'une véritable crise de valeurs face à l'utilisation de l'autorité, la gênante fonction d'autorité pédagogique à l'école sembla disparaître, mais pas pour longtemps. D'aide-conseil, les conseillers pédagogiques se virent bientôt obligés de jouer un rôle contrôle en matière d'enseignement, les organisations étant par nature normatives, et les directions étant devenues "incompétentes" en la matière parce que trop "loin" de l'appropriation des changements pédagogiques. Les conflits d'autorité firent surface. On fit savoir aux services éducatifs qu'ils devaient se définir en fonction des écoles et de leurs besoins. La récente crise économique et un courant de décentralisation vers les écoles (projet de loi 40) firent disparaître bon nombre de conseillers et ramenèrent la préoccupation du contrôle entre les mains des directions d'écoles.

Suite à tous ces bouleversements, à l'insatisfaction grandissante de la population face à la qualité des services reçus, à l'insistance mise à demander des comptes, de nouvelles préoccupations accaparent maintenant les gestionnaires. Contrôler, évaluer, superviser sont des activités de gestion qu'ils ne peuvent plus écarter.

La récente loi 107 est d'ailleurs venue réaffirmer cette nécessité en stipulant à l'article 44 que

> "Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur d'école assure la direction pédagogique et administrative

> de l'école et voit à l'application des dispositions qui la régissent. Il s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école."

Or, une des réponses possibles à cet impératif tant gouvernemental que sociétal présuppose, que les institutions scolaires doivent entre autres moyens intégrer la supervision comme l'une des fonctions administratives d'importance au sein de leur processus de gestion.

C'est pourquoi, dans tous les milieux scolaires québécois, la question de l'heure, c'est la supervision : supervision pédagogique, supervision de l'enseignement, supervision des services offerts pour veiller à la qualité des services éducatifs dispensés par l'école et améliorer la qualité des apprentissages et de l'enseignement.

Au centre de cette dynamique, on retrouve aussi des convictions profondes concernant la responsabilisation de tous ceux et celles qui oeuvrent en milieu scolaire, la promotion d'un niveau élevé du professionnalisme chez les enseignants, la révision du support consenti jusqu'à maintenant aux agents et agentes d'éducation dont les demandes d'aide ne cessent d'augmenter.

Malgré ces convictions profondes et cette volonté de réagir et de mieux assumer son rôle de superviseur pédagogique, de grandes questions se posent et des inquiétudes persistent. Comment passer d'une pratique de supervision empirique, intuitive, sporadique, informelle et aléatoire, à une pratique de supervision rationnelle, continue, efficiente et supportante. Pour ce faire, il faut bien sûr des modèles, des moyens, des instruments. Il faut aussi des connaissances, des habiletés, des attitudes spécifiques et des conditions favorisantes.

2.2 La supervision pédagogique et son contexte local

2.2.1 La Commission scolaire des Ilets, ses problématiques, ses orientations, ses attentes

La Commission scolaire des Ilets, commanditaire de l'objet de l'étude, a elle aussi vécu les problématiques exposées précédemment et s'attardant à tout le contexte québécois.

Elle a de plus réalisé au 1er juillet 1985, l'intégration de ses niveaux d'enseignement primaire et secondaire. Ce grand bouleversement l'a obligée à une grande phase de restructuration et de mise en place ainsi qu'à une appropriation de toute la dynamique d'un niveau d'enseignement, le niveau secondaire, qu'elle n'assumait pas jusqu'alors.

Les trois (3) dernières années vécues furent également axées sur l'élaboration d'un cadre de référence organisationnel, la définition d'orientations, l'élaboration de plans de développement, l'harmonisation de politiques et instructions diverses. Cette phase étant achevée, d'autres préoccupations refont surface dont entre autres choses, la qualité des services éducatifs offerts à la clientèle et toute la revalorisation de l'école publique qui y est sous-jacente.

Parmi les moyens mis en place pour atteindre cet objectif, la supervision pédagogique devient un moyen privilégié.

Pour passer du discours à la pratique, la Commission scolaire a d'abord défini ses orientations administratives à l'égard de la gestion des ressources humaines.

(Appendice A) Au chapitre de la "direction" des ressources humaines, et principalement à la section "Développement des employés", la Commission scolaire explique qu'elle veut favoriser le développement de ses employés c'est-à-dire augmenter leurs habiletés personnelle et professionnelle dans le but

1) de consolider et maintenir les acquis,

2) de les rendre de plus en plus aptes à remplir leur tâche et de s'adapter aux exigences nouvelles,

3) qu'ils puissent de plus en plus se prendre en charge pour devenir leur propre agent de développement, de changement,

4) qu'ils puissent accéder à des promotions et/ou améliorer la qualité de leur participation à la gestion de leur unité et de la commission scolaire.

A cette fin, elle demande aux responsables d'unités administratives de

1) Déterminer leur démarche de supervision et d'évaluation après consultation de leurs employés, étant précisé que cette démarche permet aux gestionnaires d'évaluer qualitativement et quantitativement les actions posées par ses employés dans l'atteinte d'un objectif. L'évaluation du personnel doit donc être vue comme le couronnement d'un processus continu (supervision-évaluation) qui vise à la fois la réalisation des objectifs fixés, la reconnaissance des réalisations importantes et le développement de l'individu. Cette démarche repose sur une relation

d'aide que chaque responsable d'unité administrative doit établir avec ses employés...

2) favoriser le perfectionement du personnel afin d'améliorer la qualité des services offerts par la commission scolaire et de favoriser chez le personnel le développement de la notion d'efficacité (degré d'atteinte des objectifs) et de la notion d'efficience (rapport résultats-coûts).

La Commission scolaire a aussi défini <u>ses orientations administratives à l'égard de la gestion des ressources éducatives</u>. (Appendice B) Entre autres choses, elle y précise que tous les intervenants (parents, élèves, enseignants, directions d'école et services éducatifs), selon leurs rôles, leurs responsabilités et leur expertise doivent travailler de façon concertée à assurer à l'élève les services éducatifs auxquels il est en droit de s'attendre et ce de la meilleure façon possible : services d'enseignement, services complémentaires et services personnels à l'élève.

Dans ces orientations, la Commission scolaire

- affirme que "les principaux agents de la qualité des services éducatifs dispensés directement aux élèves sont ses enseignants"...

- précise qu'"il appartient à l'enseignant de par ses compétences de mettre en place et d'utiliser les meilleurs moyens afin de permettre aux élèves d'atteindre les objectifs poursuivis par les programmes d'études ministériels."

- "s'inscrit en support à ses enseignants"...

- reconnait que "l'implantation, l'application, la supervision et l'évaluation des services éducatifs à dispenser ainsi que la façon dont ils le sont à l'école, relèvent de la responsabilité des directions d'école."

- "veut faire en sorte que son service éducatif soit au service des écoles... et joue un rôle de leadership, de support et de soutien aux écoles notamment et entre autres aux plans

  . de l'expertise,

  . du développement (initiative, recherche, planification),

  . du contrôle (coordination, supervision, évaluation),

  . de la réalisation de projets d'ensemble ou locaux (perfectionnement, élaboration d'instruments, animation, etc.)."

La Commission scolaire a également élaboré son modèle d'interventions pédagogiques, modèle qui vient définir les grands rôles et responsabilités de ses gestionnaires (Line) et de son personnel-conseil (Staff) en matière pédagogique, ainsi que les domaines d'interventions qui découlent de ses responsabilités exclusives d'une part et complémentaires d'autre part. L'appendice C détaille ce partage de responsabilités.

Finalement la Commission scolaire a organisé des stages de perfectionnement sur la supervision pédagogique pour l'ensemble de ses directeurs et adjoints des écoles et

explicitement demandé à ses gestionnaires de mettre en place une démarche de supervision pédagogique dans leur école respective.

Un geste restait à poser pour aider concrètement le milieu à mettre en place une démarche de supervision pédagogique à l'école. C'est dans ce contexte que prend place le mandat d'intervention à l'école secondaire Le Sommet.

2.2.2 L'école secondaire Le Sommet et la supervision pédagogique

Au moment de l'intégration des niveaux d'enseignement primaire et secondaire réalisée au 1er juillet 1985 par la Commission scolaire, celle-ci ne tarde pas à constater que l'école secondaire Le Sommet est en situation de crise majeure : absence de leadership, problématiques importantes de communication dans l'école, d'encadrement des élèves, de démotivation chronique des enseignants, d'échecs scolaires nombreux pour les élèves...

A la fin de la première année d'intégration il y a changement de directeur d'école. Celui-ci emploie dès lors toute son énergie à restructurer l'école et à impliquer les enseignants dans des projets motivants visant la correction des problèmes identifiés et la construction d'un climat d'école plus satisfaisant, et pour les élèves et pour les enseignants.

Cette mission étant aujourd'hui en bonne voie de réalisation, l'équipe de direction a décidé de s'approcher davantage des enseignants et d'exercer plus formellement sa mission de supervision pédagogique. L'équipe

de direction n'est pas sans savoir que le sujet est très délicat. A l'école, les enseignants n'ont jamais été supervisés, n'ont jamais non plus été évalués du moins formellement. Ils n'ont jamais non plus, connu de rencontres individualisées avec le directeur ou un adjoint sauf dans des cas particuliers.

Malgré cet état de fait, l'équipe de direction a expérimenté cette année un projet de rencontres individualisées portant sur la pertinence des objectifs de l'école et des moyens mis en place pour les réaliser. (Voir chapitre 4.5.3 de l'analyse de situation)

Parallèlement à cette expérience, l'équipe de direction a sollicité l'offre d'intervention faite par le directeur général concernant l'aide possible d'une étudiante de l'Ecole nationale d'administration publique (ENAP) pour élaborer un modèle de supervision pédagogique.

2.3 Objet de l'étude, son importance, ses objectifs spécifiques

Dans ces divers contextes, québécois et locaux, la supervision pédagogique prend toute son importance. L'objet précis de l'étude sera de proposer à l'équipe de direction de l'école secondaire Le Sommet, un modèle de supervision pédagogique qui permettra d'atteindre graduellement une pratique de la supervision pédagogique plus rationnelle, plus continue, plus supportante et plus efficiente, et ce, pour une amélioration toujours croissante de la qualité de l'enseignement, des apprentissages des élèves et des services pédagogiques offerts à la clientèle.

CHAPITRE 3

CADRE CONCEPTUEL ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE

3. CADRE CONCEPTUEL ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE

3.1 Cadre conceptuel

Pour bien cerner tout le phénomène de l'étude, franchir les différentes étapes de la démarche d'intervention et atteindre les résultats escomptés, le modèle de Kast et Rosenzweig nous est apparu des plus appropriés et constituera notre cadre conceptuel de travail.

Appliqué à l'activité de gestion qui nous préoccupe, soit la supervision pédagogique, le modèle de Kast et Rosenzweig se définit ainsi :

> l'activité "supervision pédagogique" constitue un système, composé de sous-systèmes interreliés. Ce système baigne dans un environnement, le supra-système qui l'influence et conditionne sa réussite et son efficacité.

Le système et ses sous-systèmes ou l'activité "supervision pédagogique" et ses grandes composantes

Selon le modèle, l'activité "supervision pédagogique" se subdivise en cinq (5) sous-systèmes ou groupes de phénomènes interreliés. Autour des fonctions de gestion que sont la planification, la mise en oeuvre et l'évaluation, se regroupent :

- la raison d'être de la supervision pédagogique, les valeurs sous-jacentes à sa pratique, les objectifs ou les résultats à atteindre. Le sous-système répond à la question fondamentale qui légitime l'activité même et qui justifie les décisions et les actions qui en découlent : pourquoi faire de la supervision pédagogique. C'est là que réside

le rationnel qui détermine toutes les autres composantes du système;

- les éléments structurels : organigramme, répartition des responsabilités, mécanismes de coordination. C'est en quelque sorte la façon dont l'école s'organise, intègre les activités de ses ressources humaines pour atteindre les résultats visés. C'est le qui fait quoi;

- les technologies : objets, démarche, instruments, connaissances, habiletés, attitudes nécessaires. Ce sous-système expose le comment faire et précise la façon dont on procède pour que les ressources humaines, matérielles et financières contribuent et se conjuguent pour produire les résultats attendus;

- la dimension psychosociale des agents impliqués. Elle inclut les phénomènes réels que sont le climat, la motivation, le leadership, les relations interpersonnelles, etc. En somme les conditions favorisantes à la mise en place et au vécu d'une démarche de supervision efficiente.

Quant au sous-système managériel ou de gestion cité en tout premier lieu, c'est la pierre angulaire du système, le lieu où se rencontrent et s'équilibrent les quatre (4) autres sous-systèmes, le lieu où s'harmonisent l'activité de supervision pédagogique et son environnement.

Le directeur de l'école, et par extension son équipe de direction, en est l'élément central, considéré lui-même comme un système ou un sous-système responsable des résultats, les extrants. Ces extrants sont les résultats attendus des interventions du manager pour supporter l'atteinte des objectifs visés : répartition adéquate des ressources, organisation de

l'effort humain vers l'atteinte des résultats, support à la production de façon pro-active. Ces résultats sont produits par des activités de gestion, ou de transformation, habituellement reconnues, dont les plus significatives sont la planification, la mise en oeuvre et l'évaluation. Et ce rôle de gestionnaire s'exerce à l'intérieur d'un contexte spécifique, à l'aide de ressources et en utilisant une matière première, les intrants.

Le super-système ou l'activité de supervision pédagogique et son environnement

Le système activité "supervision pédagogique" et ses cinq (5) composantes, est en interaction avec un environnement en perpétuelle modification qui est susceptible d'influencer, d'orienter, de contrôler son développement. L'école et la dynamique de ces cinq (5) mêmes grandes composantes deviennent l'environnement immédiat de l'activité "supervision pédagogique" et influent, soit positivement, soit négativement, sur elle. A titre d'exemple, un mauvais climat dans l'école, une absence de motivation du personnel seraient des facteurs qui pourraient mettre en échec la mise en place d'une démarche de supervision et l'atteinte des objectifs visés. De la même façon, d'autres organismes plus extérieurs mais tout aussi présents, influenceront l'école et l'activité de supervision pédagogique. La Commission scolaire, le ministère de l'Education, par leurs orientations, leurs politiques, leurs plans d'action, leurs ressources disponibles, les centrales syndicales par leurs conventions collectives, la société québécoise par les valeurs qu'elle véhicule et par les attentes qu'elle manifeste, viennent influencer, donner une direction à l'activité de supervision qui se vit à l'école.

Ainsi donc, cerner tout le phénomène de la supervision pédagogique c'est considérer l'activité dans un univers systémique

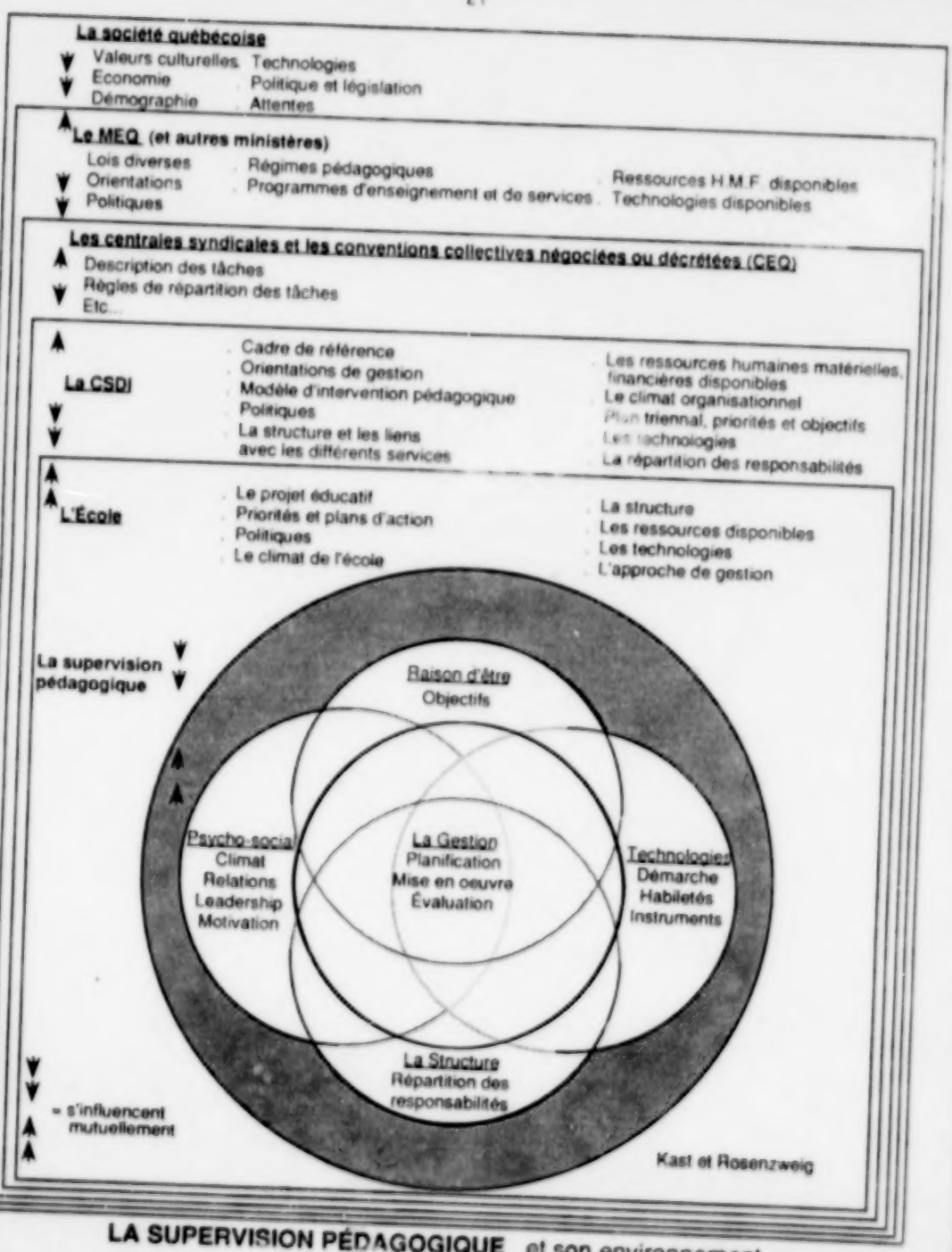
et le modèle de Kast et Rosenzweig nous y amène nécessairement. C'est pourquoi nous l'avons choisi comme cadre conceptuel de travail.

3.2 Démarche méthodologique

Ce même cadre conceptuel sera présent tout au cours de la réalisation des différentes phases de la démarche d'intervention que ce soit pour :

- réaliser la revue de littérature (grille de lecture selon les cinq (5) grandes dimensions),
- procéder à l'analyse de la situation actuelle et désirée et à la phase diagnostique qu'elles impliquent, de même que pour l'élaboration des instruments de cueillette des données,
- analyser les données et interpréter leurs résultats,
- recommander et proposer un modèle de supervision et des stratégies d'implantation.

Nous terminons en présentant graphiquement le modèle de Kast et Rosenzweig, appliqué à l'activité "supervision pédagogique". (Figure A)



LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE et son environnement

FIGURE A

3.3 Revue de la littérature

3.3.1 La supervision pédagogique, sa raison d'être, ses objectifs et résultats visés

Multiples sont les auteurs qui ont tenté de définir la supervision pédagogique, d'expliciter sa raison d'être et les valeurs qui la sous-tendent, ses objectifs et les résultats visés par sa pratique. Ces différents auteurs ramènent la supervision à l'une ou l'autre des grandes notions de contrôle et d'évaluation (Gérard Ethier, 1988, p. 18, d'après Squires-Huitt et Segars, 1983), de relation d'aide, de soutien et d'assistance, (Gérard Ethier, 1988, p. 18, d'après Jomphe et Royer, 1987), de gestion et d'exercice de l'autorité (Gérard Ethier, 1988, p. 18, d'après Eye et Netzer, 1965) et de changement en vue d'améliorer (Gérard Ethier, 1988, p. 18, d'après Harris, 1985). Tous aussi, convergent vers une finalité commune : améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages ainsi que la qualité de l'ensemble des services pédagogiques offerts à l'école.

Gérard Ethier, (1988, p. 22), précise que l'essence même du bien-fondé de la supervision réside dans la nécessité d'amélioration du système éducatif. Que ce soit par sa dimension contrôle, vérification et évaluation ou par sa dimension aide et conseil, elle s'appuie sur le principe de faire progresser le fonctionnement des individus et des organisations. Cette amélioration porte sur plusieurs points :

- amélioration de la performance des enseignants dans leur travail professionnel d'éducation des élèves,

- amélioration des programmes d'activités directement reliés à l'apprentissage des élèves et de ceux qui leur sont complémentaires,

- amélioration des services éducatifs produits par d'autres personnes que les enseignants et qui ont une influence sur leur travail ou sur la vie scolaire,

- amélioration de la relation du personnel scolaire avec les parents et les autres éducateurs qui interviennent dans le processus éducatif.

Pour Denis Massé et André Godin (1986), la supervision c'est :

> "un processus par lequel un gestionnaire s'assure et rend compte du maintien et de l'amélioration de la qualité du travail (ex : de l'enseignement) dans son organisation. Il le fait à travers un ensemble cohérent d'activités de gestion qui visent à assurer une présence et des ressources susceptibles de lui permettre d'influencer le rendement du personnel dans le sens des objectifs visés par l'organisation."

Cette conception pro-active de la supervision repose sur les fondements suivants : la supervision

- repose avant tout sur le leadership transformatif du cadre : sa capacité à transformer des objectifs en action, sa capacité d'influencer le rendement de son personnel ainsi que la qualité du produit,

- est une fonction essentielle à tout cadre qui veut être imputable,

- est un élément intégrateur qui rallie les objectifs de la tâche de l'employé avec ceux de l'organisation,

- repose sur une philosophie participative où les employés ont le pouvoir d'influencer les superviseurs-gestionnaires,

- déborde le contrôle et l'évaluation mais ne les exclut pas,

- est un dossier qui se gère.

La supervision vise ici trois (3) zones objectifs ou de résultats à atteindre :

Objectifs de maintien qui visent à assurer la qualité minimale du produit tel que défini par le projet éducatif de l'école, les politiques de la Commission scolaire, les règlements, régimes pédagogiques et programmes du ministère de l'Education.

Objectifs de développement qui visent à améliorer et à enrichir la qualité de l'enseignement en fonction du projet et des priorités éducatives de l'école et de la commission.

Objectifs de ressourcement qui visent à aider, à donner du support aux personnels pour les motiver, et les soutenir dans la réalisation des tâches (maintien et développement).

L'Association des institutions d'enseignement secondaire, (AIES, 1986, p. 14), quant à elle, définit la supervision pédagogique ainsi :

> "C'est l'ensemble des opérations critiques (observer, analyser, interpréter, décider) par lesquelles une autorité responsable et reconnue comme telle, compare la réalité institutionnelle (pratiques d'enseignement et qualité des apprentissages) aux objectifs institutionnels (orientations, politiques etc...) et décide des opérations de gestion à entreprendre (planification, organisation, direction, contrôle et évaluation) afin de maintenir ou d'améliorer la réalité institutionnelle."

En conclusion, nous retiendrons que la supervision pédagogique est au service de la structure scolaire et qu'elle a pour raison d'être, objectifs et résultats à atteindre :

- d'assurer le respect des objectifs de l'école et de favoriser la cohésion des interventions pédagogiques;

- d'assurer l'amélioration de l'enseignement et la qualité des apprentissages ainsi que l'amélioration de la qualité des services pédagogiques connexes;

- d'aider les enseignants en leur donnant des services de soutien et d'assurer leur développement professionnel par des réponses appropriées à leur besoin constant de perfectionnement;

- de prendre des décisions éclairées quant à l'orientation et l'organisation de l'enseignement;

- de répondre à des besoins de motivation de l'enseignant(e) ou aux impératifs du changement;

- de permettre à un établissement scolaire de répondre aux parents de la responsabilité qu'ils lui ont confiée.

3.3.2 La supervision pédagogique et ses technologies : objets, démarches, connaissances, habiletés, attitudes requises, outils de supervision

3.3.2.1 Les domaines de la supervision et leurs objets

M. Roger Gauvin, (1988, p. 47), nous précise qu'au sens strict, il faudrait limiter les objets de la supervision pédagogique au domaine de l'enseignement, i.e à celui des programmes d'études, des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage, du matériel didactique et de l'évaluation des apprentissages.

Toutefois, précise-t-il, il convient de se questionner davantage et d'examiner l'environnement immédiat de l'enseignement. Trois (3) autres domaines sont alors à considérer :

- Le domaine de l'éducation, à savoir : les valeurs, les attitudes, l'encadrement, la motivation des élèves, etc. Bref, tout ce qui touche à la formation intégrale des élèves.

- Le domaine de l'appartenance et de l'implication, c'est-à-dire celui qui donne à l'école sa couleur spécifique : le climat, la participation, le sens de l'appartenan-

ce... Bref, ce qui démontre qu'une école est vivante et dynamique.

- Le domaine de l'administration, c'est-à-dire celui qui fait fonctionner l'ensemble, qui fournit les moyens d'action, les ressources requises, l'encadrement matériel et organisationnel par lesquels enseignement et éducation évoluent dans un contexte favorable facilitant l'implication et l'appartenance.

Le tableau 1 ci-dessous présente la liste d'objets possibles de supervision telle que vue par M. Gauvin :

TABLEAU 1. LISTE D'OBJETS POSSIBLES DE SUPERVISION

DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT	DOMAINE DE L'ÉDUCATION	DOMAINE DE L'APPARTENANCE	DOMAINE DE L'ADMINISTRATION
La planification pédagogique	La motivation des élèves	La motivation des enseignants	Les horaires
Les activités d'apprentissage	L'encadrement des élèves	La relation maître-élèves	Les tâches
Les stratégies d'enseignement	Les activités scolaires	La participation des enseignants	Le temps d'enseignement
L'enrichissement	Les activités pastorales	La participation des élèves	Les locaux
La douance	Les activités sportives	La participation des parents	Le matériel
Les mesures d'appui pédagogique	L'éducation aux valeurs		Les dossiers des élèves
L'individualisation de l'enseignement	L'information scolaire et professionnelle		Les dossiers des enseignants
L'expérimentation pédagogique	La méthodologie du travail intellectuel		Le budget
L'évaluation formative	La santé des élèves		Les relations de travail
L'évaluation sommative	La sécurité des élèves		La représentation
Les résultats des élèves			L'information
Les programmes			
Les manuels scolaires			
Les matériels didactiques			
Les ressources didactiques			

En conclusion, mentionnons que la supervision pédagogique se retrouve plus particulièrement dans la catégorie enseignement. Mentionnons également que cette liste n'est ni exhaustive, ni prescriptive. Elle vise simplement à illustrer la multiplicité des objets possibles de supervision. Il est évident que chacune des catégories présentées pourrait s'enrichir d'objets additionnels, mieux découpés et mieux discriminés.

3.3.2.2 Les démarches

Tous les auteurs consultés sont unanimes sur ce point, la supervision pédagogique c'est une intervention qui ne s'improvise pas. Par conséquent, le superviseur doit prendre le temps nécessaire pour préparer la situation à superviser qui s'inscrit dans une démarche plus ou moins élaborée s'apparentant à un processus de solution de problèmes.

Nous examinerons quelques démarches de supervision pédagogique présentées par des auteurs québécois.

Paul Laurin et la Direction générale des régions du ministère de l'Education, (1986), présentent ainsi la démarche à suivre :

A) Les activités permettant de situer le problème soit :

- La cueillette des données descriptives sur l'enseignement qui permettra de

situer le véritable problème à la base de la situation à améliorer. Cette activité de cueillette de données se réfère à deux (2) approches complémentaires : l'approche extrinsèque qui vise à susciter la discussion, la remise en question, l'interrogation au sein du groupe, et l'approche intrinsèque qui examine les différents aspects de l'enseignement par des instruments de cueillettes de données appropriées. Elle s'adresse aux individus et aux petits groupes.

- L'analyse des données qui permettra dans un premier temps d'établir un portrait de la situation en dégageant l'existence d'un problème par ses manifestations et par ses effets constatés. Dans un deuxième temps elle permettra au superviseur et au supervisé d'approfondir et de retenir un problème spécifique qui présente des éléments à améliorer.

B) Les activités de perfectionnement

- Elaboration et exécution d'un plan d'amélioration de l'enseignement

C'est le moment d'établir un ou des objectifs pour situer le résultat attendu et d'identifier les moyens pour y arriver. Ces éléments serviront de matériel de base au plan

d'amélioration de l'enseignement (programme d'entrainement par objectifs). Ce plan doit viser à encourager la croissance professionnelle et la satisfaction au travail des enseignants(tes) et à améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages des élèves.

C) Les activités de soutien et d'aide

- Etablissement d'une structure de soutien continue par la rencontre de supervision et la mise sur pied d'unités de supervision.

La rencontre de supervision offre un service personnalisé. L'approche s'ajuste aux différents types de profil de maturité professionnelle, allant de l'approche directive à l'approche d'auto-supervision.

Les unités de supervision créées pour des petits groupes ayant des besoins communs seront aussi une forme d'appui continu et une façon de maintenir la motivation à vouloir s'améliorer.

Une deuxième démarche, celle de Claude Paquette, (1986, pp. 45 à 70), comprend treize (13) étapes inscrites dans quatre (4) grandes phases :

1. La préparation de l'intervention : c'est essentiellement une phase de clarifica-

tion et de choix. Clarifier la situation à superviser et clarifier les intentions et les rôles des partenaires. Choisir les stratégies et les outils de travail.

2. La collecte des données : qui se fait sur une action précise ou sur un ensemble d'actions. Cette phase est le pivot de tout le processus. Elle permet de se centrer sur des faits et des événements pour dégager des explications. C'est dans cette phase que s'ancreront la prise de position et la prise de décision.

3. L'analyse des données et leurs évaluations : il s'agit de comprendre, de raisonner, d'apprécier les données colligées.

4. La prise de décision : qui permet de redéfinir les actions et de mettre en place les mécanismes nécessaires à la relation d'aide.

Quant à la démarche de supervision scolaire retenue par Gilbert Royer et Laurette Paradis de l'ENAP, (1987), elle identifie huit (8) secteurs d'activités : le curriculum-apprentissage, les services aux étudiants, la recherche-développement, la relation école-milieu, le personnel, les ressources physiques et matérielles, les finances et le marketing et regroupe cinq (5) phases suivant lesquelles doit se dérouler la démarche de supervision :

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

. Phase délimitation (déterminer avec le supervisé ou un groupe de supervisés l'objectif, les modalités, les procédures, le cadre de référence).

. Phase diagnostique (dresser le portrait des connaissances et des habiletés du supervisé).

. Phase changement (renforcement ou modifications à apporter au niveau de la pratique du supervisé).

. Phase programme (planification, organisation et réalisation d'un programme d'action).

. Phase rétroaction (connaissance de l'influence exercée par le programme de supervision sur l'acte professionnel du supervisé en vue d'apporter, s'il y a lieu, les corrections nécessaires).

Nous pouvons donc conclure que peu importe la façon dont chaque auteur décrit sa démarche de supervision et peu importe le nombre d'étapes qu'il détermine, cette démarche rejoint toujours les grandes étapes suivantes que nous retiendrons :

- analyse de la situation actuelle et désirée : cueillette des données, analyse et interprétation des données, diagnostic;
- établissement de priorités;
- fixation d'objectifs;

- élaboration de plan(s) d'action;
- mise en oeuvre ou exécution des plans d'action;
- évaluation de l'atteinte des objectifs.

3.3.2.3 Connaissances et habiletés nécessaires
Attitudes et comportements souhaités

En général, les connaissances et habiletés nécessaires au superviseur s'intègrent bien à la classification des compétences de Katz, (1973), qui en identifie trois (3) types : les compétences conceptuelles, humaines et techniques.

Les compétences conceptuelles ou managériel-les recouvrent toutes les habiletés reliées à percevoir, comprendre, diagnostiquer, concevoir, imaginer... A l'analyse, à la synthèse, au processus de solution de problème, à la prise de décision, à la vision systémique. Les compétences humaines englobent aussi bien la dynamique intrapersonnelle (motivation, action, affectivité, valeur...) que les grandes réalités interpersonnelles comme la communication, les phénomènes de groupe, le leadership... Les compétences techniques réfèrent aux connaissances et aux habiletés professionnelles et techniques, qu'exige la fonction de directeur d'école et de superviseur pédagogique.

André Paré, (d'après Mosher et Purple dans leur volume "Supervision : The Reluctant Profession", 1972) propose au superviseur les

critères de compétence suivants :

- Sensibilité ou habileté à sentir les problèmes, à les voir venir.

- Habileté d'analyse car la supervision demande d'être habile à retracer, disséquer et conceptualiser un problème, une situation. Habileté aussi à développer une hypothèse et à la soumettre à vérification.

- Habileté à communiquer i.e à traduire ses perceptions, ses analyses, ses "insights" de manière à être compris, à comprendre les intentions et perceptions du supervisé, à clarifier ce qui est dit, etc.

- Connaissances des programmes et expertise d'enseignement.

- Habiletés interpersonnelles afin d'établir des relations de qualité.

- Responsabilité sociale i.e être un leader en éducation, qui a une vision éducative et un plan pour la réaliser, et qui se sent "imputable" de par ses fonctions.

L'ENAP dans son recueil de textes "Pratique de la supervision pédagogique", (1987), attire l'attention sur la nature des attributs qu'un superviseur doit chercher à se donner pour améliorer l'efficacité de son rendement:

- des connaissances relativement aux compo-

critères de compétence suivants :

- Sensibilité ou habileté à sentir les problèmes, à les voir venir.

- Habileté d'analyse car la supervision demande d'être habile à retracer, disséquer et conceptualiser un problème, une situation. Habileté aussi à développer une hypothèse et à la soumettre à vérification.

- Habileté à communiquer i.e à traduire ses perceptions, ses analyses, ses "insights" de manière à être compris, à comprendre les intentions et perceptions du supervisé, à clarifier ce qui est dit, etc.

- Connaissances des programmes et expertise d'enseignement.

- Habiletés interpersonnelles afin d'établir des relations de qualité.

- Responsabilité sociale i.e être un leader en éducation, qui a une vision éducative et un plan pour la réaliser, et qui se sent "imputable" de par ses fonctions.

L'ENAP dans son recueil de textes "Pratique de la supervision pédagogique", (1987), attire l'attention sur la nature des attributs qu'un superviseur doit chercher à se donner pour améliorer l'efficacité de son rendement:

- des connaissances relativement aux compo-

santes de la philosophie du MEQ :
Vision de l'enfant, conception et finalités de l'éducation, valeurs et objectifs premiers de l'éducation scolaire, programmes d'études, démarche d'apprentissage, démarche pédagogique et démarche évaluative, modèle pédagogique.

- des connaissances organisationnelles :

Grandes orientations de la Commission scolaire; composition de l'organigramme; structures de relations; buts et objectifs des divers services, buts et objectifs des projets, des programmes d'études; les politiques, procédures, normes, règles régissant les diverses fonctions de travail et les relations de travail; la nature des tâches se trouvant sous sa supervision.

- des connaissances fonctionnelles :

Buts et objectifs de ses fonctions et tâches, limites de ses fonctions, interdépendance de son action avec celle de ses superviseurs, ses pairs, ...

- des connaissances professionnelles

Théories des organisations, des fonctions d'une organisation, du climat organisationnel; théorie du développement organisationnel; compréhension de la nature humaine (besoins, motivation, dimension

psycho-émotivo-sociale), compréhension de la dynamique du groupe, connaissances de ce qu'il consent à superviser (contenu, développements récents, ressources disponibles).

. des habiletés relatives à l'analyse, la prise de décision, la planification et l'organisation, la communication, la motivation.

Mme Nicole Tardif, (1988), énonce quant à elle, sept (7) attitudes fondamentales sur lesquelles prend appui la supervision pédagogique et grâce auxquelles s'actualise la relation d'aide professionnelle. Ces attitudes sont les suivantes :

. Susciter la confiance. Cette attitude se traduit par l'accueil aux individus, l'attention aux personnes, la stabilité émotionnelle constante et l'engagement continu vis-à-vis du supervisé.

. Etre capable de communication, d'expression simple, franche et non-ambiguë.

. Avoir confiance en soi. J'accepte le supervisé tel qu'il est, parce que je n'ai pas peur de mettre ma personnalité en cause.

. Accepter l'autre tel qu'il est.

. Avoir une attitude de non-jugement et

aider le supervisé à reconnaître que le seul véritable lieu de l'évaluation se trouve en lui-même.

. Croire dans les responsabilités de l'autre, l'accepter comme un être en cours de développement et de croissance.

Une recherche menée par Pedler, M. Bergoyne et Boydell, (1978), a permis d'identifier onze (11) attributs d'un gestionnaire qui réussit. Nous vous les présentons au tableau 2 qui suit :

TABLEAU 2. ATTRIBUTS D'UN GESTIONNAIRE QUI REUSSIT

CONNAISSANCE DE L'ORGANISATION CONNAISSANCES PROFESSIONNELLES	Connaissances de base et information	Le gestionnaire qui réussit
SENSIBILITE continue aux événements Habiletés d'analyse de solution de problème, de jugement et de prise de DECISION RELATIONS INTERPERSONNELLES EQUILIBRE EMOTIF PRO-ACTIVITE : Tendance à réagir aux événements en fonction de buts définis	Habiletés et attributs personnels	
CREATIVITE AGILITE MENTALE Habitudes et habiletés à APPRENDRE CONNAISSANCE DE SOI	Méta-qualités	

Devant tout cet éventail de connaissances, d'habiletés, d'attitudes nécessaires au superviseur, nous adopterons et retiendrons pour fin du projet d'intervention, une classification selon trois (3) grandes compétences ou habiletés :

1. Compétences ou habiletés personnelles :

   confiance en soi, autonomie, créativité, adaptation et flexibilité, énergie et ténacité, objectivité, pro-actif, sensibilité aux événements, maîtrise de soi.

2. Compétences ou habiletés relationnelles :

   capacité d'écoute, habileté à communiquer de façon verbale et écrite, compréhension des phénomènes de groupe et capacité à gérer un groupe, leadership et habileté à motiver, habileté dans les relations interpersonnelles.

3. Compétences ou habiletés conceptuelles ou managérielles :

   capacité d'analyse, de jugement et de synthèse, habileté à planifier, à organiser, à contrôler, à décider, connaissances organisationnelles, professionnelles et techniques propres à la fonction de superviseur pédagogique.

3.3.2.4 Instruments, outils de supervision

Pour rendre applicable la démarche de supervision et aider à la réalisation des diverses étapes qu'ils définissent, les auteurs consultés suggèrent différents instruments et outils, et souvent, en proposent de façon concrète.

Ainsi, la Direction générale des régions, MEQ, (1986), suggère dans ses huit (8) fascicules consacrés à la supervision pédagogique une série de stratégies, de moyens, de questionnaires et de grilles visant à :

1) Recueillir les données sur :

   - l'environnement éducatif (le climat organisationnel, le processus de leadership, les forces motivationnelles, les buts et objectifs de l'école, le processus décisionnel, etc.);

   - l'identification du niveau de maturité professionnelle et du choix du style de supervision approprié;

   - l'état de la situation et la cueillette des données descriptives sur l'enseignement.

2) Préparer le plan de perfectionnement ou plan d'amélioration de l'enseignement

De la même façon, l'ENAP, dans ses modules consacrés à la supervision pédagogique, (1987), et Claude Paquette, dans son volume intitulé "Vers une pratique de la supervision interactionnelle", (1986), développent toute une batterie de fiches techniques et de grilles de travail destinées à appuyer la réalisation des diverses étapes de la démarche préconisée et exposée précédemment. La consultation de ces divers outils devient très utile et aidante.

Les auteurs suggèrent souvent de construire localement et avec la participation des enseignants(tes) et autres agents impliqués, les outils et instruments dont on a besoin pour le soutien de la démarche de supervision choisie. Les outils et leurs énoncés sont alors adaptés aux thèmes qui nous préoccupent, dont entre autres, la mission de l'école, la conception de l'élève, la démarche pédagogique, la démarche d'apprentissage, les programmes d'enseignement, la planification pédagogique, le matériel didactique, la démarche d'évaluation, etc. Une banque d'items peut être développée à cet effet, et les outils de cueillette élaborés au moment jugé opportun.

A l'exemple de ces auteurs, nous élaborerons et proposerons à l'équipe de direction de l'école, des moyens, des stratégies et des instruments appropriés pour réaliser d'une part la démarche d'intervention et d'autre part aider l'équipe à appliquer ultérieurement la démarche de supervision recommandée.

3.3.3 La supervision pédagogique et ses éléments structurels (Organigramme, répartition des responsabilités et des tâches)

Mme Nicole Tardif, tout comme l'ENAP, apporte une distinction entre la supervision de direction et la supervision d'assistance. La supervision de direction est exercée par le (la) directeur(trice) de l'école car le droit de superviser découle directement de sa responsabilité (fonction hiérarchique). C'est à lui ou à elle de prendre des décisions éclairées en vue d'atteindre les objectifs et les orientations de l'école. C'est à lui ou à elle de répondre de la qualité de l'enseignement et des services offerts. Les tâches de direction, de contrôle et de soutien s'inscrivent dans son rôle. La supervision d'assistance est une fonction de consultation spécialisée. Elle est assurée habituellement par le conseiller pédagogique, le chef de groupe ou toute personne jugée compétente.

Ceci nous amène à parler de deux (2) des onze (11) principes énoncés par Gérard Ethier, (1988, p. 22), pour mieux comprendre le concept de supervision. Le premier réfère à l'identification des rôles de supervision dépendant des postes qu'occupent certaines personnes dans l'organisation. Le directeur général, le directeur des services pédagogiques, le directeur d'é-

cole (et ses adjoints), le professionnel non-enseignant ou le conseiller pédagogique ont tous une responsabilité de supervision mais de nature et d'intensité différentes. La supervision se base donc sur la précision des rôles, sur leur interdépendance et leur complémentarité.

Le second principe pose la situation névralgique de la relation du service éducatif de la commission scolaire et de la direction de l'école. Le service éducatif est la source privilégiée d'expertise sur les programmes, les méthodes d'enseignement, en somme tout ce qui supporte l'acte professionnel d'enseignement, et par ricochet, la situation d'apprentissage. Par ailleurs, l'enseignement et l'apprentissage se passent dans une classe, à l'école. L'autorité de cette école c'est la direction, et la tâche de supervision lui incombe en tout premier lieu. Nous avons donc d'une part un service d'expert pour aider à la supervision et d'autre part, une autorité formelle pour la réaliser. D'où nécessité d'arrimage par la coordination, l'entente et la complémentarité afin de bien réaliser le mandat de supervision et de respecter le champ de juridiction de chacun.

La Direction générale des régions, MEQ, (1986), pour sa part, consacre son fascicule #7 pour parler de l'établissement d'une structure de soutien à la pratique de la supervision, basée sur des principes de :

- développement du leadership pédagogique des enseignants,

- participation des groupes concernés,

- de leadership démocratique et de relations coopératives entre le personnel,

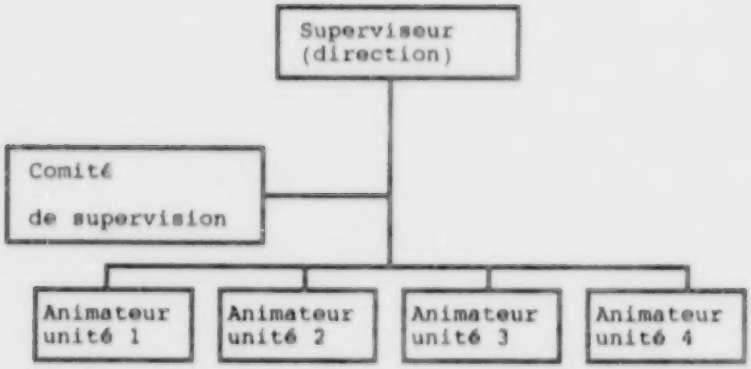
- nombre restreint de personnes sous la responsabilité de quelqu'un,

- flexibilité de l'organisation scolaire pour permettre des réaménagements au niveau du personnel et des fonctions d'encadrement, s'il y a lieu.

A cet effet, elle suggère la création d'unités de supervision regroupées selon divers critères ou affinités (par matière, par niveau d'enseignement, inter-niveaux d'enseignement) et ayant à leur tête un animateur dont le rôle s'apparente à celui des chefs de groupe.

L'unité de supervision permet de répondre au besoin de soutien interpersonnel et au besoin de motivation par le groupe. Une fois bien implantée, elle offre la possibilité de développer la supervision par les pairs.

Les écoles qui possèdent plusieurs unités de supervision peuvent songer à un comité de supervision sous la responsabilité d'un superviseur, chargé de coordonner les actions de l'ensemble des unités.



De plus, l'établissement d'une structure de rencontres individualisées est primordiale. Même si la majeure partie des tâches de supervision implique des activités de groupe, les activités avec les enseignants pris individuellement sont d'une très grande importance. Si l'on veut réellement que la supervision pédagogique ait des effets positifs sur la pratique pédagogique de l'enseignant, il faut s'approcher de l'individu enseignant.

La rencontre de supervision permet d'offrir à l'enseignant un service personnel plus complet et l'assistance nécessaire pour l'aider à progresser selon ses besoins particuliers. Des conversations personnelles, des discussions objectives et constructives sur l'amélioration de l'enseignement sont des moyens d'assister l'enseignant dans la définition des principaux problèmes qu'il rencontre et dans le choix des solutions à prendre.

Considérant les éléments fondamentaux abordés précédemment quant à la dimension structurelle de la supervision pédagogique, notre démarche d'intervention nous amènera à traiter les éléments structurels suivants :

. la supervision de direction et la supervision d'assistance,

. les grands rôles des "experts" des services éducatifs et de la direction de l'école,

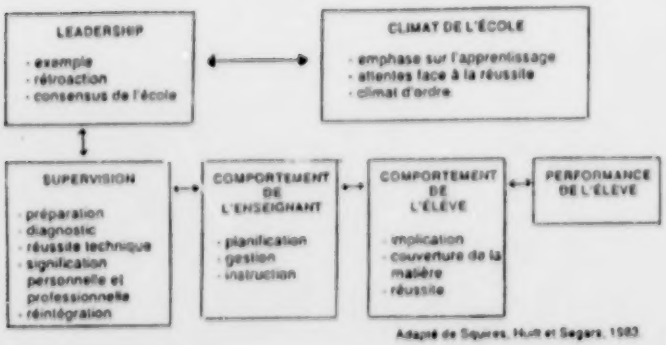
. les responsabilités des divers intervenants : directeur, adjoints, conseillers pédagogiques, chefs de groupe, ...

. l'établissement d'une structure interne au soutien de l'application d'une démarche efficace de supervision à l'école.

3.3.4 La supervision pédagogique et la dimension psychosociale des acteurs ou les phénomènes réels du climat organisationnel, de la motivation, du leadership, comme conditions favorisantes

Gérard Ethier, (1988), parle de la supervision comme étant un acte de gestion qui fait appel à des concepts d'évaluation, de contrôle et d'aide professionnelle, ainsi qu'à d'autres concepts qui ont une influence énorme sur la réussite de sa mise en application. Il adopte le modèle de Squires, Huitt et Segars, (1983), qui démontre que le leadership et le climat organisationnel sont des concepts névralgiques ayant une influence directe sur la supervision.

TABLEAU 3. MODELE POUR AMELIORER L'EFFICACITE DE L'ECOLE ET DE LA CLASSE



Adapté de Squires, Huitt et Segars, 1983

3.3.4.1 Leadership

Gérard Ethier, (1988), cite Bergeron, (1983), et sa définition du leadership appliquée au gestionnaire :

> "Le leadership c'est l'ensemble des activités et surtout des communications interpersonnelles par lesquelles un supérieur hiérarchique influence le comportement de ses subalternes dans le sens d'une réalisation volontairement plus efficace des objectifs de l'organisation et du groupe."

Il précise qu'il s'agit ici d'exercer un leadership pédagogique de type démocratique et d'intervenir de façon dynamique en s'impliquant personnellement. Le superviseur et leader pédagogique a charge de projets, de dossiers, de changements à mettre en oeuvre. Il ne craint pas de les favoriser, d'encourager leur réalisation. Il ne craint pas non plus de faire valoir ses idées, d'avoir des positions et de les défendre. Il le fait cependant dans un contexte de gestion participative où chacun se sent partie prenante aux décisions.

D'autres auteurs abordent ce concept de leadership en exposant les divers types de leadership que doit adopter un superviseur compte tenu des situations auxquelles il est confronté et des types de personnes avec lesquelles il entre en relation de superviseur à supervisé.

L'Association des institutions d'enseignement (AIES), la Direction générale des régions (MEQ) et l'ENAP nous exposent chacune à leur façon leur théorie du leadership situationnel et utilisent des vocabulaires différents pour identifier les choix d'un style de leadership approprié. S'appuyant sur le degré de maturité professionnelle du supervisé (degré plus ou moins grand de compétence face à la tâche et degré plus ou moins grand de motivation) ils identifient les styles de leadership suivants à adopter selon le cas :

soit : (d'après Hersey)

S1 : Informer : communication unidirectionnelle du leader, dire quoi faire, quand, où et comment.

S2 : Vendre : communications bidirectionnelles, le leader fournit du support socio-émotif, amène les supervisés à s'engager face aux décisions.

S3 : Fait participer : le leader partage la prise de décision, communications bidirectionnelles et support socio-émotif.

S4 : Déléguer : les supervisés s'auto-dirigent.

soit :

S1 : Directif : le leader clarifie, présente ce qu'il pense, donne des indications concrètes sur les actions à prendre, décrit les comportements attendus et le niveau de progrès désiré.

S2 : Collaborateur : superviseur et supervisé élaborent et négocient le plan d'action. Accord tacite.

S3 : Non-directif : le supervisé détermine en dernier lieu son plan d'action. Le superviseur est plus facilitateur.

Nous retenons en conclusion que le leadership est une dimension primordiale de l'aspect psychosocial de l'école, qu'il a une influence directe sur la supervision pédagogique, que ce leadership doit d'abord s'adapter aux situations et aux personnes, même s'il revêt souvent une forme démocratique dans nos organisations scolaires actuelles.

3.3.4.2 Le climat organisationnel

Luc Brunet nous présente une excellente revue de documentation sur le climat organisation-

nel. Pour lui, le concept de climat organisationnel est relativement nouveau. Il origine de la psychologie industrielle-organisationnelle. Son champ sémantique couvre plusieurs domaines d'application. D'après Lewin, (1951), le comportement d'un individu dans son milieu de travail est fonction de la personne impliquée et de son environnement. En effet, toute situation de travail implique un ensemble de facteurs spécifiques chez l'individu tels que des aptitudes et des caractéristiques physiques et psychologiques et en retour, elle présente des environnements social et physique qui ont leurs particularités propres. L'individu apparaît donc comme baignant dans un climat déterminé par la nature particulière de l'organisation.

Jean-Louis Bergeron, (1984), définit le climat organisationnel comme étant

> "un ensemble de caractéristiques objectives et relativement permanentes de l'organisation décrites telles que perçues par les membres d'une organisation, (tendances perceptuelles), et qui servent à donner une certaine personnalité à l'organisation tout en influençant le comportement et les attitudes des membres."

En fait, le climat organisationnel est le résultat de l'interaction entre les aspects objectifs de la réalité de l'organisation et

les aspects psychologiques des employés. M. Brunet tire cet extrait de Lafollette et Sims, (1975),

> "Les facteurs organisationnels tels que la structure, le leadership, les pratiques de gestion, les processus de décision sont des réalités. Mais ces réalités organisationnelles sont comprises en tant qu'élément de perception par les membres de l'organisation. Le climat peut ainsi être vu comme un filtre au travers duquel les phénomènes objectifs doivent passer. Ce climat perçu est vu comme produisant la motivation qui, en retour, provoque des comportements qui entraînent des conséquences pour l'organisation telles que la satisfaction, le rendement ou la productivité."

Le tableau 4, (plus bas), réalisé par Monsieur Paul Emond de l'ENAP, décrit bien cette réalité perceptuelle qu'est le climat organisationnel.

Dans ce contexte, parler de climat d'école favorable à la pratique de la supervision pédagogique devient très pertinent et tous les auteurs consultés insistent sur la nécessité d'établir ce climat propice à la mise en application d'un programme de supervision où les interventions de contrôle, d'évaluation, d'aide professionnelle sont rendues possibles et acceptées.

Lorsque les relations humaines sont de qualité, lorsque le style de gestion est adéquat, lorsque les actions des enseignants s'intègrent aux objectifs de l'école, lorsque les communications au sein de l'école sont de qualité, les probabilités de réussite face à l'implantation d'un projet de supervision sont plus fortes que si le climat de travail est négatif et tendu.

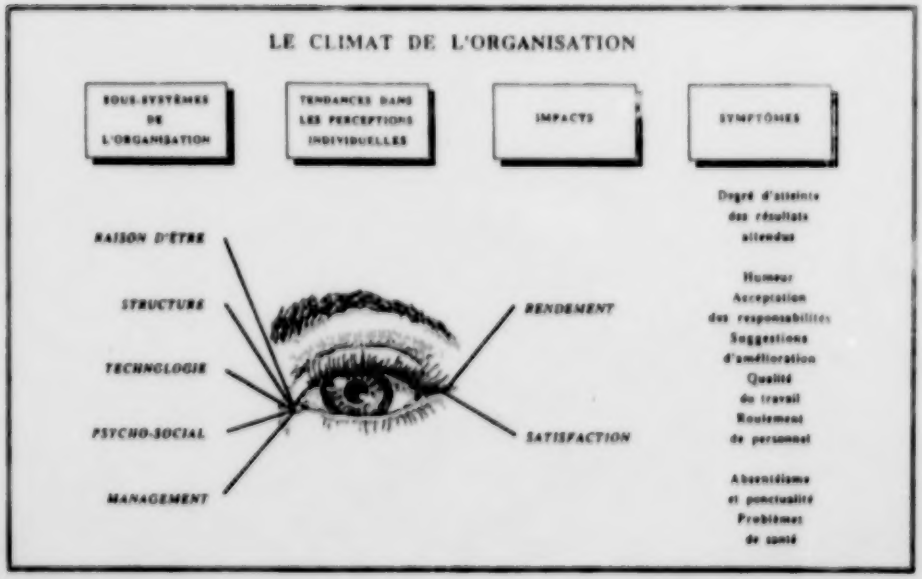
Si tous les auteurs sont d'accord pour dire que le climat organisationnel perçu par l'employé résulte d'une évaluation plus ou moins consciente de plusieurs facteurs, l'identification des facteurs varient cependant beaucoup de l'un à l'autre. Jean-Louis Bergeron, (1984, d'après Litwin et Stringer, 1968), identifient les dimensions suivantes :

- la structure, ses règles et ses contraintes,
- le degré de responsabilité et d'autonomie,
- les récompenses et leurs relations avec le rendement,
- le risque et les défis à relever,
- la confiance et le support mutuels,
- les objectifs et leurs standards,
- l'identité ou l'appartenance au groupe.

D'autres auteurs ajoutent à cette liste, les valeurs du cadre et des employés, l'équipement et le matériel, le travail lui-même, le leadership, les relations interpersonnelles et intergroupes, ...

Quant à nous, nous retiendrons les perceptions de facteurs reliés aux composantes du sous-système psychosocial de notre cadre conceptuel, composantes ayant pour objets des éléments qui se rattachent à la raison d'être, à la structure, aux technologies, à la dimension psychosociale et à la gestion. (Tableau 4)

TABLEAU 4. LE CLIMAT DE L'ORGANISATION



3.3.4.3 La motivation

Maslow, Herzberg, McGrégor ont développé des théories sur la motivation, toutes basées sur la satisfaction des besoins fondamentaux des individus. Ils ont évalué les facteurs pouvant engendrer la motivation au travail elle-même moteur du rendement et de la satisfaction.

Appliquée au contexte de la supervision pédagogique, l'Association des institutions d'enseignement secondaire nous dit ceci : la supervision vise à faire agir, et pour ce faire deux facteurs sont essentiels : le pouvoir produit de la compétence et le vouloir produit de la motivation. Comme la supervision vise à accroître le rendement des employés, elle a pour effet d'accroître aussi leur compétence et leur motivation. Selon les auteurs, un employé possède une motivation positive élevée si la relation à sa tâche respecte ses valeurs et satisfait les besoins qu'il juge importants. Ces valeurs et besoins sont très différents d'un employé à l'autre de même que le seuil de satisfaction et d'exigence de chacun. C'est pourquoi le superviseur doit identifier à quoi tel employé est sensible et ce qui le fait agir, (le degré et la nature de la motivation) et par la suite, évaluer l'approche à utiliser (positive ou négative) et son rapport coût-bénéfice. Si l'employé se situe dans une aire de rendement insatisfaisante pour cause

de motivation, les décisions d'interventions du superviseur seront de type relationnel : stimuler, sécuriser, encadrer, responsabiliser, mettre en confiance ... Les décisions d'ordre relationnel agissent sur la motivation de l'enseignant et se caractérisent par la dimension affective et la relation superviseur-supervisé.

L'AIES, (1986), propose six (6) motivations dominantes des employés : la sécurité, la reconnaissance, l'appartenance, le pouvoir, l'accomplissement de soi et l'intégrité morale. Pour chacune de ces motivations, elle dégage des caractéristiques permettant de reconnaître l'employé davantage motivé par tel besoin et précise les interventions ayant le plus de chance d'influencer cet employé.

La Direction générale des régions, MEQ, (1987), adopte un pattern ressemblant à celui de l'AIES et mentionne que le niveau d'engagement et de motivation de l'employé peut se traduire et être diagnostiqué à travers sept (7) dimensions de comportement de type attitudes telles que :

- la volonté de prendre des responsabilités,

- le désir d'accomplissement face à une tâche,

- le niveau d'implication dans sa tâche,

- la tenacité,

- l'initiative,

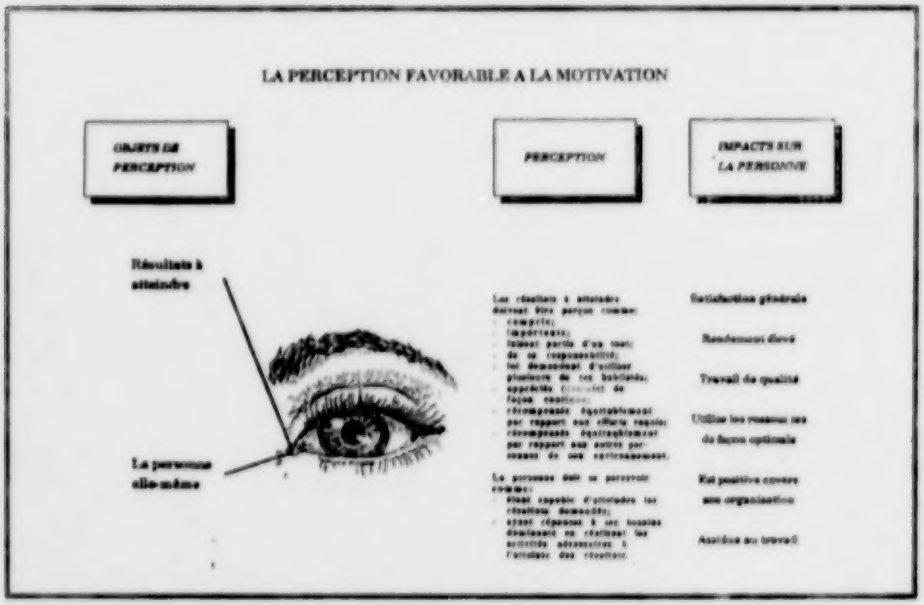
- l'autonomie en regard de la tâche,

- la flexibilité face aux nouvelles situations.

Pour M. Paul Emond, de l'ENAP, la motivation c'est aussi une question de perception de l'individu. Le tableau qu'il présente parle de perceptions favorables à la motivation. Ces perceptions sont axées sur deux (2) objets, la personne elle-même et les résultats à atteindre. Elles engendrent ou non la motivation de l'individu au travail et créent par la suite un impact sur sa personne : satisfaction, rendement, ...

Nous retiendrons ces deux (2) objets de perception comme base d'analyse de la motivation du personnel à l'école. (Tableau 5)

TABLEAU 5. LA PERCEPTION FAVORABLE A LA MOTIVATION



3.3.5 La gestion de la supervision ou la planification, la mise en oeuvre et l'évaluation

Que ce soit un auteur ou l'autre, tous reconnaissent comme principe la nécessité de fixer un programme de supervision bien élaboré, de le mettre en opération complète et de l'évaluer régulièrement. Le processus de supervision vise à aider, à évaluer et à améliorer le travail des autres, mais il sera efficace s'il peut faire son autocritique, donc se pencher sur l'évaluation de sa propre performance.

Denis Massé et André Godin, (1986), considèrent la supervision de l'enseignement comme un dossier à gérer. Un dossier qui contient possiblement plusieurs plans d'action à mettre en oeuvre. En conséquence, ce dossier se planifie, s'organise, se dirige, se contrôle et s'évalue. Les auteurs présentent cette gestion en quatre (4) phases :

I- La phase préliminaire qui regroupe les étapes que le superviseur doit franchir d'une façon personnelle avant de se lancer dans des actions de supervision i.e

- se situer face à la supervision : ses croyances, ses conceptions, ses connaissances, ses habiletés;

- analyser le contexte : le climat, les relations, les attentes, les types d'employés qu'on a, les besoins du personnel;

- décider d'une stratégie pour amorcer;

- sensibiliser les gens à la nécessité et l'utilité de la supervision;

- mettre en place une structure de supervision : s'entendre sur les objectifs, les objets, les types d'informations à utiliser, les techniques à privilégier, les rôles à jouer.

II- La phase de planification et d'organisation qui peut se réaliser par une approche institutionnelle, de groupe ou individuelle et qui comprend :

1. La cueillette des informations nécessaires au diagnostic.

2. La réalisation du bilan ou diagnostic (bilan d'une école, d'un sous-groupe, bilan individuel).

3. La détermination des objectifs prioritaires de supervision que ce soit par rapport aux activités de maintien ou de développement, ou aux activités de ressourcement des individus.

4. L'élaboration des plans de supervision pour chacun des objectifs de supervision.

III- La phase de réalisation de la supervision ou la mise en oeuvre des plans d'action et des interventions. Elle nécessite un suivi constant, des temps de contrôle et de réajustement et en bout de course une évaluation impliquant les gens concernés.

IV- La phase suivi aux activités de supervision :

Exemples :
- reviser le projet éducatif et les priorités de l'école;
- faire des recommandations à la commission scolaire relativement à la faisabilité et à la pertinence de leurs objectifs et politiques.

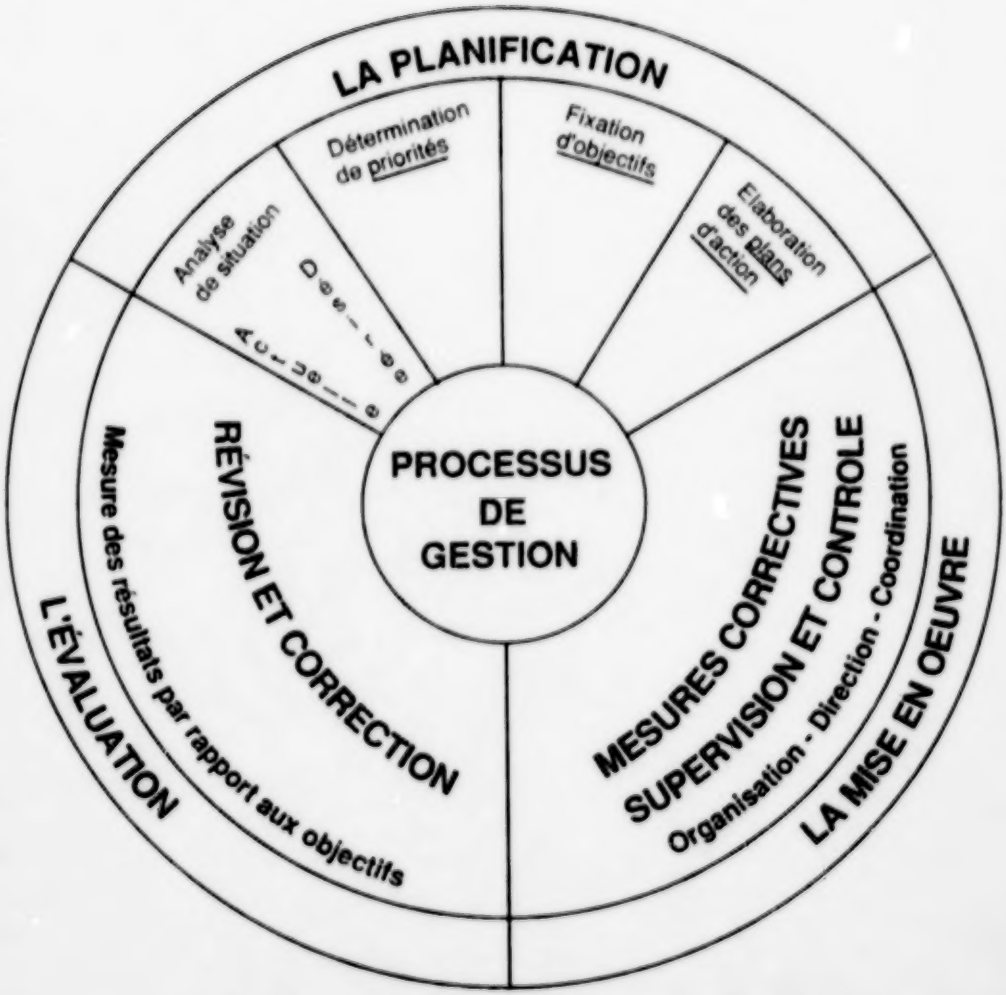
Quant à nous, nous adopterons un modèle de gestion en trois (3) grandes phases, soit les phases

I- de planification de la supervision pédagogique qui incluera :
   . l'analyse de situation (le diagnostic),
   . la détermination des priorités,
   . la fixation des objectifs ou résultats à atteindre,
   . l'élaboration des plans d'action.

II- de réalisation ou de mise en oeuvre de la supervision qui inclura l'organisation, la direction, la coordination, la supervision et le contrôle de l'exécution des plans.

III- d'évaluation de la supervision qui inclura la mesure des résultats atteints par rapport aux objectifs fixés, puis la révision et la correction du programme de supervision.

La figure B illustre ce modèle.



PROCESSUS DE GESTION DE LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE

FIGURE B

Adapté de: Système de gestion des ressources éducatives, Direction générale de l'administration, Ministère de l'Éducation.

3.4 Limites de l'étude

Le cadre conceptuel retenu et explicité précédemment et les cinq (5) grandes dimensions de la supervision pédagogique qu'il dégage constituent globalement les limites de l'étude en termes de contenus abordés.

L'étude se veut d'abord et avant tout vue sous l'angle de la gestion d'un dossier qui s'appelle la supervision pédagogique et non d'une étude axée sur des aspects philosophiques ou psychologiques.

Cette démarche d'intervention se fait auprès d'une équipe de direction et pour une seule école, soit l'école secondaire Le Sommet de la Commission scolaire des Ilets. On pourra y voir des éléments de transférabilité à d'autres institutions scolaires, mais cette transférabilité n'est pas spécifiquement recherchée.

CHAPITRE 4

ANALYSE DE LA SITUATION A L'ECOLE LE SOMMET

NOTE : Les figures apparaissant dans ce chapitre se retrouvent sur format 8½" par 11" au document #2 de ce rapport.

4. ANALYSE DE LA SITUATION A L'ECOLE LE SOMMET

Le présent chapitre a pour but de nous rapprocher du lieu de l'action, de recueillir et d'analyser les données nous permettant de dégager les informations qui nous seront nécessaires pour réaliser les étapes subséquentes, principalement aux étapes de recommandations relatives à la conception du modèle de supervision pédagogique et à son implantation progressive à l'école Le Sommet.

4.1 Cueillette et analyse des données :

4.1.1 Nature des donnnées

La nature des données recueillies a été déterminée en fonction des décisions à prendre concernant les grandes composantes de la supervision dégagées par notre cadre conceptuel. Ainsi, nous sommes allés chercher des informations relatives

- à la raison d'être, aux objectifs de la supervision pédagogique,
- aux éléments structurels : structure de fonctionnement et de soutien, répartition des responsabilités,
- à la technologie nécessaire : objets, démarche, outils, compétences requises du superviseur,
- aux conditions psychosociales favorisantes à la mise en place et à l'exercice de la supervision.

4.1.2 Sources consultées et instruments utilisés

Pour recueillir ces données, deux (2) sources ont été consultées et deux (2) types d'instruments ont été utilisés :

Sources :

1. La lecture de documents ministériels et organisationnels.

2. La direction de l'école et les enseignants (58).

Instruments :

1. L'entrevue individuelle.

2. Le questionnaire d'enquête.

La lecture de documents ministériels et organisationnels fut davantage nécessaire et pertinente pour connaître les encadrements auxquels l'école est soumise et ayant un impact sur le dossier supervision pédagogique. Nous avons donc consulté entre autres choses

- la loi 107, Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public pour connaître principalement les fonctions et responsabilités de l'enseignant(e), du directeur d'école et des services éducatifs de la commission scolaire. (Appendice D)

- les orientations de la commission scolaire concernant :

- la gestion des ressources humaines;
  (Appendice A)
- la gestion des ressources éducatives;
  (Appendice B)
- le modèle d'intervention pédagogique;
  (Appendice C)

. la convention collective des enseignants, notamment les chapitres consacrés à la tâche et son aménagement, les objets, modes et mécanismes de participation à la gestion de l'école et de la commission, les fonctions des chefs de groupe. (Appendice E)

Ces consultations nous seront utiles principalement au moment des recommandations et nous en ferons état pour appuyer certaines d'entre elles, s'il y a lieu.

Quelques entrevues individuelles avec le directeur de l'école et la lecture de documents institutionnels ont permis d'approfondir la situation actuelle concernant

- le projet éducatif de l'école, les objectifs et projets pédagogiques en cours;

- l'organigramme de l'école et la répartition des responsabilités entre le directeur et les adjoints;

- les comités en fonction dans l'école, leur raison d'être, leurs responsabilités, leur fonctionnement;

- le projet de supervision pédagogique en cours : ses buts et objectifs, sa démarche et ses outils, la répartition des responsabilités.

Finalement, deux (2) questionnaires d'enquête ont été administrés à tous les enseignants de l'école. Ces questionnaires permettaient de recueillir des données :

A) sur la situation actuelle

- quant aux sentiments et notions qu'éveille chez les enseignants le mot supervision pédagogique (questionnaire 1);

- quant aux conditions favorisantes (présentes ou absentes à l'école), à la mise en place et à la pratique de la supervision pédagogique (questionnaire 2 : partie B).

B) sur la situation désirée (questionnaire 2 : parties A et B) quant :

- aux objectifs que devrait viser la supervision,
- aux objets à privilégier,
- aux éléments structurels à mettre en place,
- aux conditions favorisantes requises.

4.1.3 Limites de l'analyse et représentativité des résultats

L'administration de questionnaires d'enquête avait pour objectif de permettre aux enseignants de s'exprimer personnellement concernant les éléments que devraient constituer les grandes composantes de la supervision pédagogique. Ce que nous recherchions, c'est d'avoir une "bonne idée" de ce que pensaient les enseignants de l'école.

Les questionnaires d'enquête ont été administrés aux cinquante-huit (58) enseignants de l'école. Quarante-deux (42) répondants ont complété le questionnaire 1 et quarante (40) ont complété le questionnaire 2, soit un taux de répondance de 72,4% et de 68,9%. Etant donné la petite population, la limite de l'analyse aux taux de répondance cités, affecte probablement quelque peu les résultats. Cependant, nous ne croyons pas que les personnes non-répondantes auraient nécessairement répondu à l'opposé des tendances du groupe de répondants.

En supposant que les enseignants répondants se sont exprimés honnêtement, nous croyons que les données sont suffisamment significatives pour permettre de projeter la tendance observée à l'ensemble des enseignants de l'école.

Une question permettait de distribuer les enseignants selon la catégorie matière à laquelle ils appartenaient (matière principale enseignée). Le tableau 6 présente ces groupes et leur taux de répondance aux questionnaires 1 et 2.

TABLEAU 6. TAUX DE REPONDANCE PAR GROUPES-MATIERES

	gr 0	gr 1	gr 2	gr 3	gr 4	gr 5	gr 6	gr 7	gr 8	gr 9	Total répondants
Nombre enseignants par groupe		6	6	4	4	8	5	5	12	8	58 100%
Questionnaire 1	5	4	7	3	0	7	4	3	6	3	42 72.4%
Questionnaire 2	1	4	8	6	2	6	4	4	4	1	40 68.9%

groupe 0 : Inconnu (aucune identification)
groupe 1 : Français
groupe 2 : Mathématique
groupe 3 : Sciences humaines
groupe 4 : Sciences
groupe 5 : Enseignement religieux et moral, Formation personnelle et sociale, Education aux choix de carrières, Education physique
groupe 6 : Arts plastiques et Musique
groupe 7 : Economie familiale, Education à la technologie
groupe 8 : Titulaire en adaptation scolaire
groupe 9 : Anglais et autres

N.B. : Certains répondants titulaires en adaptation scolaire se sont identifiés dans des groupes matières parce que, consacrant la grande partie ou la totalité de leur tâche d'enseignement dans cette matière.

On remarquera que les groupes ayant un taux de répondance plus faible sont les groupes :

- de sciences,
- d'anglais et autre(s),
- de titulaires en adaptation scolaire, quoique quelques individus se retrouvent probablement en mathématiques et sciences humaines.

Nous serons donc plus prudents quant au fait de généraliser les tendances observées à ces groupes et tenterons de vérifier certaines données avant d'amorcer des actions concrètes dans l'école avec ces groupes, lors de l'implantation.

4.2 Questionnaires d'enquête

4.2.1 Élaboration

Le premier questionnaire d'enquête adressé à tous les enseignants comprenait seize (16) questions et visait à connaître la perception actuelle des enseignants, sentiments ou notions que cela éveille en eux, lorsqu'on leur parle de, ou qu'ils entendent le mot "supervision pédagogique". (Appendice F)

Le questionnaire allait chercher globalement trois (3) éléments d'analyse :

- les sentiments plutôt négatifs ressentis à l'évocation du mot supervision pédagogique :
  - méfiance, résistance, sentiment de menace, perception de non-confiance, etc.,

- les notions évoquées relatives à la raison d'être et aux objectifs de la supervision :
  - améliorer la qualité de ce qu'on fait, relation d'aide et d'assistance à l'enseignant(e), contrôle des actions pour l'atteinte des objectifs fixés, etc.,

- les notions de responsabilisation, de prise en charge, d'engagement de l'enseignant(e)... que cela doit généralement éveiller.

Le second questionnaire était le questionnaire clé de l'enquête. Il a été réalisé en s'appuyant sur quatre (4) des cinq (5) grandes composantes du cadre conceptuel retenu pour cerner et analyser les dimensions de la supervision pédagogique. (Appendice G)

Le questionnaire 2 était constitué de deux (2) parties :

La partie A comprenait des questions relatives

- aux buts et objectifs que devrait viser la supervision pédagogique,

- aux objets sur lesquels devrait porter la supervision,

- aux éléments structurels à mettre en place pour l'exercice de la supervision,

- à la démarche et aux outils à utiliser,

- aux compétences requises de la part du superviseur.

La partie B comprenait des questions relatives aux conditions favorisantes, à la mise en place et à la pratique de la supervision à l'école. Pour élaborer les énoncés, nous nous sommes inspirés du "Profil des caractéristiques organisationnelles" élaboré par Likert et d'un questionnaire préparé par la Direction régionale des régions du ministère de l'Education qui s'appuyait sur ce profil de Likert.

Les questions allaient chercher des données quant à la situation actuelle et quant à la situation désirée sur

- la définition des objectifs,
- le leadership ou mode de commandement,
- les forces motivationnelles,
- les processus de communication,
- les processus d'influence et d'interaction,
- les processus de décision,
- les processus de contrôle,
- les ressources disponibles.

4.2.2 Validation

Les questionnaires d'enquête ont été soumis pour validation au directeur d'école, au directeur des services éducatifs, au contractuel de l'informatique.

Une fois les ajustements apportés, les questionnaires ont été distribués pour être complétés par les enseignants de l'école Le Sommet.

Toutefois, compte tenu des délais imposés, la validation s'est faite un peu à la hâte entraînant un manque de données complètes au niveau de quelques résultats. (Questions 41 et 45)

4.2.3 Complétion

Les questionnaires ont été complétés au cours de la période du 20 au 30 mars (incluant le congé de Pâques). Le directeur de l'école a favorisé la complétion par une remise de temps aux enseignants.

4.2.4 Traitement des données

Les données obtenues par les questionnaires d'enquête ont été traitées informatiquement par un contractuel engagé par la commission scolaire. Le logiciel utilisé fut D. BASE 3 plus. Diverses programmations nous ont permis de rassembler des données afin de fournir les informations nécessaires à notre étude.

4.3 Résultats du questionnaire d'enquête 1

Tel que mentionné précédemment, nous avons regroupé les questions en trois (3) groupes d'analyse et nous présentons les résultats selon ces trois (3) groupes.

4.3.1 Sentiments évoqués

Les résultats du premier groupe de questions (Q* 1-5-8-13-15), soit les questions énonçant des sentiments plutôt négatifs évoqués par le mot supervision pédagogique nous permettent de constater à la figure C 1 qu'entre

50% et 76% des répondants disent ne pas du tout ressentir de sentiments négatifs (entre 21 et 32 individus sur 42).

* Q : numéro de la question du questionnaire d'enquête.

16% et 33% des répondants disent ressentir des sentiments <u>un peu</u> négatifs (entre 7 et 14 individus).

4,7% et 12% des répondants disent ressentir des sentiments <u>tout à fait</u> négatifs (entre 2 et 5 individus).

Globalement les sentiments négatifs énoncés semblent toucher le tiers des répondants mais à des degrés plus ou moins prononcés.

A la question 15, 61,9% des répondants disent ne pas du tout être indifférents, ce que nous interprétons comme étant bon signe. Etre indiffférent c'est souvent "fuir" parce qu'on a peur. C'est aussi une façon d'éviter l'implication et l'engagement.

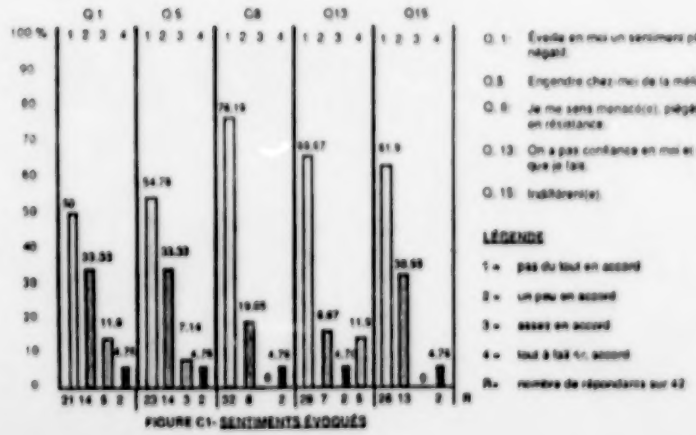


FIGURE C1- SENTIMENTS ÉVOQUÉS

4.3.2 Notions relatives à la raison d'être et aux objectifs

Les résultats du second groupe de questions (Q 2-4-6-7-9), soit les notions évoquées relatives à la raison d'être et aux objectifs de la supervision nous révèlent à la figure C 2 que la supervision réfère pour

43% des répondants à une notion d'exercice de l'autorité (assez et tout à fait en accord).

76% des répondants à un objectif global d'amélioration de la qualité de ce que l'on fait (assez et tout à fait).

52% des répondants au contrôle des actions en vue d'atteindre les objectifs fixés (assez et tout à fait).

60% des répondants à une relation d'aide et d'assistance professionnelle aux enseignants (assez et tout à fait).

Entre 9% et 14% (5 à 8 individus) ne sont pas du tout en accord avec l'une ou l'autre de ces raisons d'être de la supervision et entre 16% et 45% (7 à 19 invididus) sont un peu en accord.

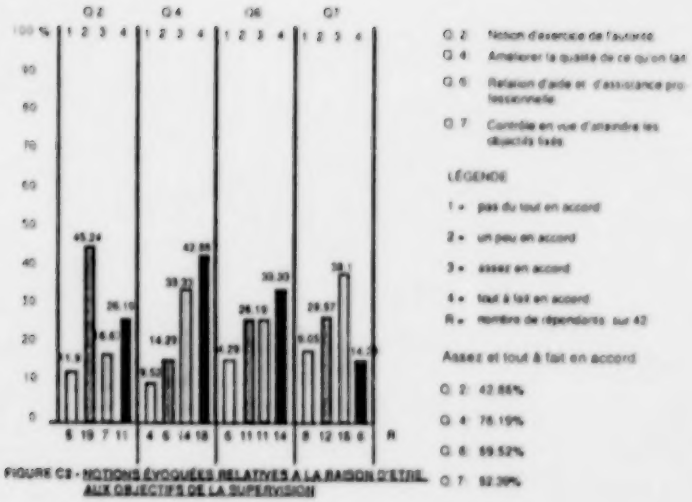


FIGURE C2 - NOTIONS ÉVOQUÉES RELATIVES A LA RAISON D'ETRE AUX OBJECTIFS DE LA SUPERVISION

Globalement la supervision pédagogique évoque assez ou tout à fait les notions énoncées relatives à la raison d'être de la supervision chez 57,7% des répondants, en moyenne.

Les objectifs

- d'amélioration de la qualité de ce que l'on fait,
- de relation d'aide et d'assistance professionnelle

sont les notions davantage présentes à l'esprit des répondants lorsqu'on parle de supervision pédagogique.

4.3.3 Notions de responsabilisation, de prise en charge, de performance

Les résultats du troisième groupe de questions (Q 10-11-12-14), soit les notions de responsabilisation, de prise en charge, de collaboration, de performance que la supervision éveille généralement, nous permettent d'observer à la figure C 3, que la supervision éveille chez les répondants

- une responsabilisation plus grande face à l'atteinte des objectifs fixés par l'école et face aux projets pour les atteindre;	57% (assez et tout à fait)
- une obligation de performer plus et mieux	55% (assez et tout à fait)
- une prise en charge de son développement professionnel	62% (assez et tout à fait)
- l'enthousiasme et l'envie de collaborer	55% (assez et tout à fait)

Entre 14% et 24% se disent pas du tout en accord avec le fait que le mot supervision pédagogique éveille en eux l'une ou l'autre de ces notions (6 et 10 individus).

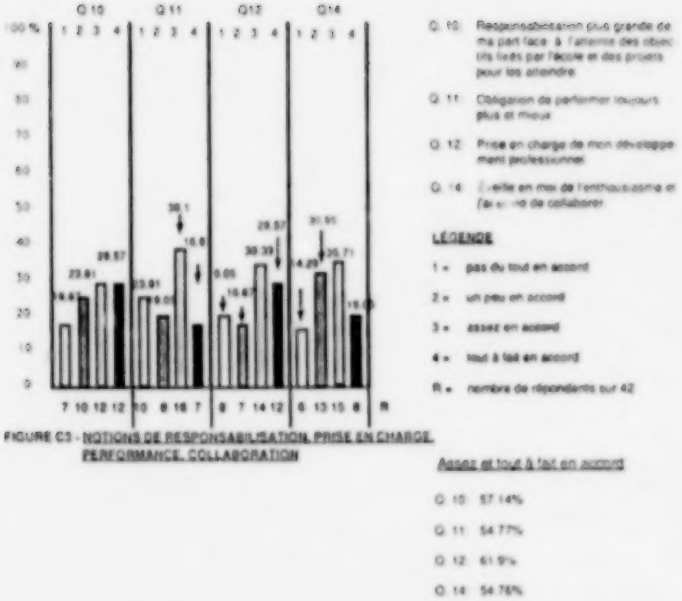


FIGURE C3 - NOTIONS DE RESPONSABILISATION, PRISE EN CHARGE, PERFORMANCE, COLLABORATION

Assez et tout à fait en accord

Q. 10 57.14%

Q. 11 54.77%

Q. 12 61.9%

Q. 14 54.76%

Globalement, la supervision pédagogique éveille assez et tout à fait les notions citées précédemment chez 57,1% des répondants.

4.3.4 Autres notions ou sentiments évoqués

Une autre question permettait de savoir si les répondants associaient la supervision à l'évaluation du personnel. Les résultats révèlent que

45,2% des répondants sont assez ou tout à fait en accord,
23,8% sont un peu en accord,
30,9% ne sont pas du tout en accord.

Il sera donc important de bien clarifier et distinguer ces concepts avec les enseignants tout en faisant voir les liens qui existent entre ces deux activités de gestion.

Finalement la question 16 invitait à exprimer d'autres sentiments ou notions que la supervision éveille en soi. Certains répondants ont ajouté les points suivants :

. qualité de l'enseignement,
. sens des responsabilités,
. importance de ma tâche,
. dépassement sur le plan professionnel et personnel,
. compétence des gens qui effectuent la supervision,
. confiance envers le superviseur,
. objectivité de la part du superviseur,
. engagement et implication de la part du superviseur et du supervisé,
. reconnaissance de part et d'autre de nos obligations et du soutien mutuel pour réussir.

4.3.5 Conclusion

En conclusion, il semble qu'un travail de sensibilisation et de préparation est à réaliser pour récupérer les répondants

- affligés de sentiments négatifs,

- qui n'adhèrent pas ou peu aux objectifs ou aux raisons d'être de la supervision,

- qui ne font pas de lien avec les notions de responsabilisation, de prise en charge, de performance que cela suppose.

4.4 Résultats du questionnaire 2

Les résultats des informations recueillies grâce au questionnaire d'enquête 2 seront présentés selon les thèmes développés dans les parties A et B expliquées précédemment. (Voir 4.2.1)

Partie A (situation désirée)

4.4.1 Buts et objectifs que devrait viser la supervision pédagogique

Cette première section du questionnaire présentait dix (10) énoncés de buts et d'objectifs que devrait viser la supervision pédagogique. Les informations recherchées étaient de savoir si les répondants étaient plus ou moins en accord avec chacun des buts et des objectifs énoncés et lesquels ils priorisaient comme étant leur vision première des buts et objectifs à poursuivre.

La figure D 1 nous permet de constater que les enseignants partagent les objectifs visés par la supervision dans une très grande proportion. Entre 75% et 97,5% des répondants sont assez ou tout à fait en accord avec l'ensemble des objectifs. Les objectifs obtenant 82% et plus d'accord sont :

Q 6	=	97,5%	ou	39 R*
Q 1	=	95%	ou	38 R
Q 7	=	92,5%	ou	37 R
Q 10	=	85%	ou	34 R
Q 2 et Q 8	=	82,5%	ou	33 R

* R : nombre de répondants.

Les deux (2) énoncés traduisant selon la très grande majorité des auteurs, la raison d'être fondamentale de la supervision pédagogique, soit l'amélioration de la qualité de l'enseignement (Q 3) et de la qualité des apprentissages des élèves (Q 4) sont retenus de façon égale à 77,5% des répondants.

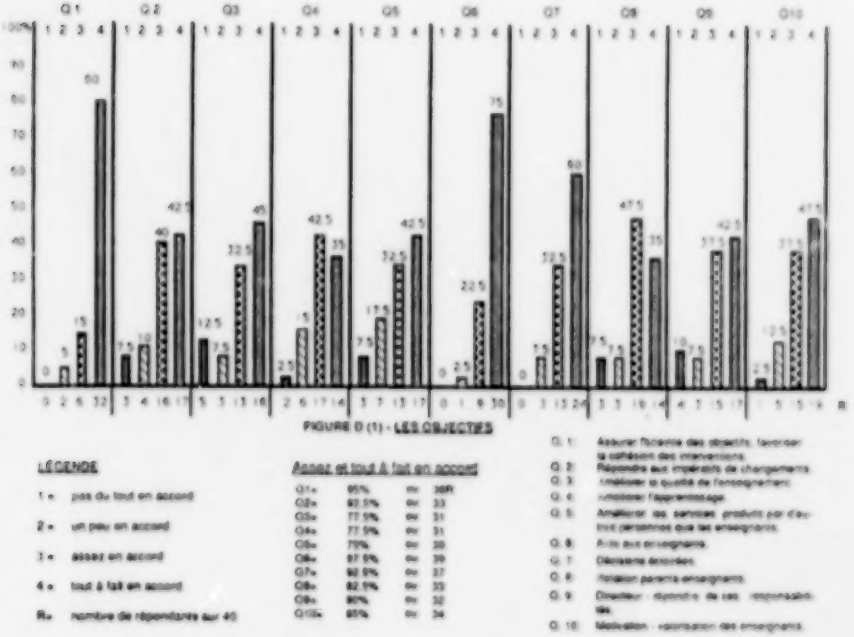


FIGURE D (1) - LES OBJECTIFS

Nous demandions aux répondants de faire cinq (5) choix d'objectifs et de les prioriser par ordre décroissant. En accordant une valeur de pondération de

3 points aux choix A et B

2 points aux choix C et D

1 point au choix E

nous obtenons la priorisation des objectifs suivants : (figure D 2)

		Valeur pondérée
Q 6	: aider les enseignants par des services de soutien et du perfectionnement appropriés à leurs besoins;	87 points
Q 1	: assurer le respect et l'atteinte des objectifs de l'école en favorisant la cohésion des interventions pédagogiques;	61 points
Q 3	: améliorer la qualité de l'enseignement et la performance des enseignants;	49 points
Q 2	: répondre aux impératifs de changement;	41 points
Q 10	: répondre à des besoins de motivation et de valorisation des enseignants.	39 points

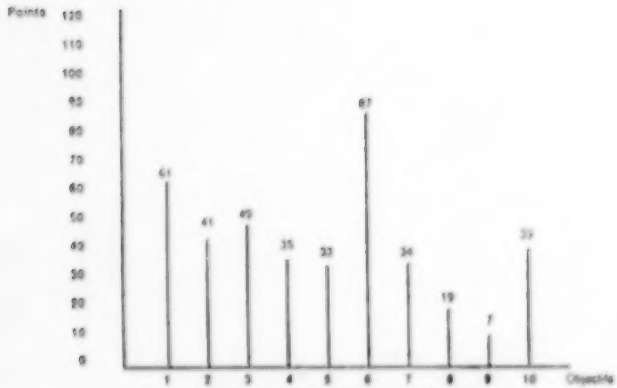


FIGURE 6(7) - LES OBJECTIFS: PRIORISATION

Valeurs pondérées:

3 points au choix A
3 points au choix B
2 points au choix C
2 points au choix D
1 point au choix E

Priorisation:

Objectifs	Points
6	67
1	61
3	49
2	41
10	39

Globalement des constantes se dégagent en comparant les objectifs ayant obtenu 82% et plus d'accord et ceux de l'exercice de priorisation. Ce sont les objectifs :

Q 6 - Q 1 - Q 10 - Q 2

Dans les deux cas, ces choix nous apparaissent significatifs dans le contexte actuel d'application des nouveaux programmes d'enseignement avec tout ce que cela suppose de remises en question et d'ajustements des pratiques pédagogiques pour les enseignants. Ils seront donc significatifs pour les enseignants de l'école et répondront en priorité au pourquoi de la supervision à l'école Le Sommet.

4.4.2 Les objets sur lesquels devrait porter la supervision pédagogique

Cette section du questionnaire énonçait seize (16) objets sur lesquels pourrait porter la supervision pédagogique. Dans un premier temps, nous désirions savoir si les répondants étaient plus ou moins en accord avec chacun des objets cités, et dans un second temps, quels objets ils retiendraient en priorité comme éléments de supervision.

Les résultats illustrés par la figure E 1 révèlent qu'à 70% et plus, les répondants sont assez ou tout à fait en accord avec les objets énoncés. Les objets obtenant 85% et plus d'accord sont les suivants :

Q 17 : l'organisation pédagogique : activités d'apprentissage, aménagement physique, matériel didactique; — 92,5% ou 37 R

Q 19 : suivi pédagogique pour les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage; (E.D.A.A.) — 90% ou 36 R

Q 21 : la récupération : sa préparation, sa réalisation, son évaluation; — 90% ou 36 R

Q 20 : l'encadrement des élèves, le suivi pédagogique et comportemental; — 87,5% ou 35 R

Q 22 : les relations maîtres-élèves; 87,5% ou 35 R

Q 25 : l'environnement pédagogique : rôle dynamique des enseignants dans l'école, par projets de département ou par comité. 85% ou 34 R

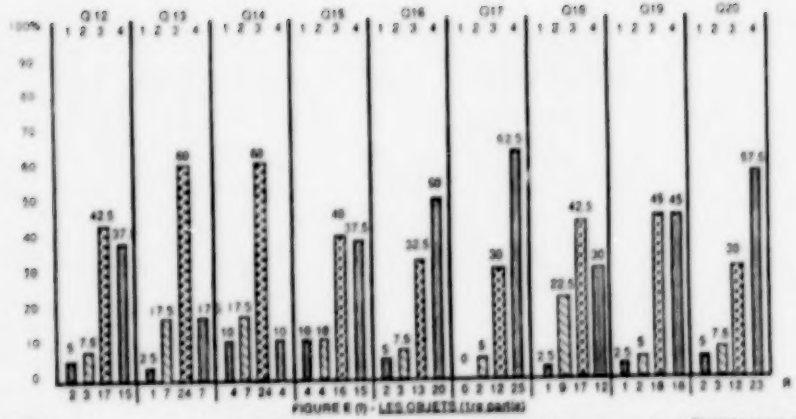


FIGURE 8 (I) - LES OBJETS (1re partie)

LÉGENDE

1 = pas du tout en accord

2 = un peu en accord

3 = assez en accord

4 = totalement en accord

R= nombre de répondants sur 40

Assez ou totalement en accord			
Q12=	80%	ou	32/R
Q13=	77.5%	ou	31
Q14=	70%	ou	28
Q15=	77.5%	ou	31
Q16=	82.5%	ou	33
Q17=	92.5%	ou	37
Q18=	72.5%	ou	29
Q19=	90%	ou	36
Q20=	87.5%	ou	35

Q. 12: Planification de l'enseignement plan de cours

Q. 13: Application des contenus d'apprentissage programmes MEQ

Q. 14: Application démarche pédagogique

Q. 15: Évaluation formative et rétroaction d'aide à l'élève

Q. 16: Évaluation sommative qualité des examens. Analyse des résultats

Q. 17: Organisation pédagogique

Q. 18: Relations communications parents-enseignants

Q. 19: Suivi pédagogique EDAA

Q. 20: Encadrement des élèves, suivi pédagogique et comportemental

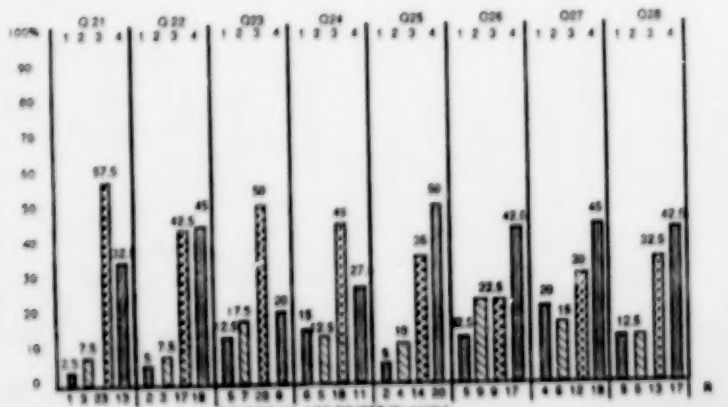


FIGURE 8 (II) - LES OBJETS (2e partie)

LÉGENDE

1 = pas du tout en accord

2 = un peu en accord

3 = assez en accord

4 = totalement en accord

R= nombre de répondants sur 40

Assez ou totalement en accord			
Q21=	92%	ou	36/R
Q22=	87.5%	ou	35
Q23=	70%	ou	28
Q24=	72.5%	ou	29
Q25=	85%	ou	34
Q26=	65%	ou	26
Q27=	75%	ou	30
Q28=	73%	ou	29

Q. 21: Récupération

Q. 22: Relations maître-élèves

Q. 23: Services élèves talentueux

Q. 24: Gestion du groupe classe

Q. 25: L'environnement pédagogique

Q. 26: Participation des élèves à la vie de l'école

Q. 27: Participation des enseignants à la vie de l'école

Q. 28: Les services de consultation aux élèves

Nous demandions aux répondants de faire cinq (5) choix d'objets et de les prioriser par ordre décroissant. Une valeur de pondération était ainsi accordée :

5 points au choix A
4 points au choix B
3 points au choix C
2 points au choix D
1 point au choix E

La figure E 2 nous présente les priorisations faites par l'ensemble des répondants.

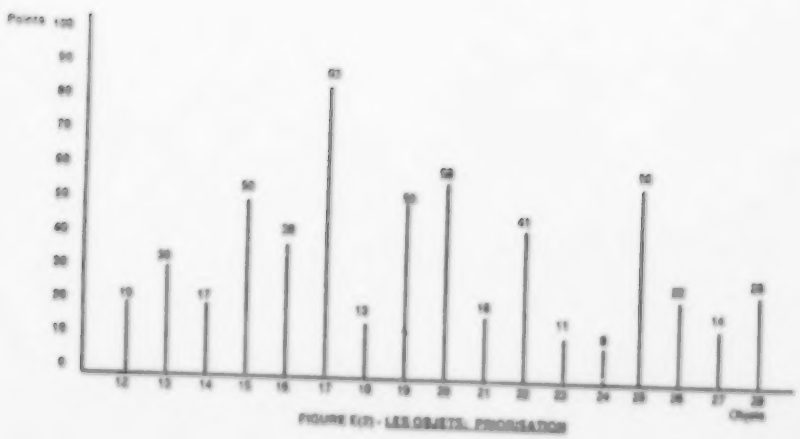


FIGURE E(2) - LES OBJETS: PRIORISATION

Valeurs pondérées:

5 points au choix A
4 points au choix B
3 points au choix C
2 points au choix D
1 point au choix E

Priorisation:

Objets		Points
17	=	83
20	=	58
25	=	50
19	=	50
15	=	50

Nous indiquons par un X, au tableau 7, si chacun des groupes "matière" priorisait cet objet dans ses cinq (5) premiers choix et quel était l'ordre de sa priorisation (A à E).

TABLEAU 7. PRIORISATION DES OBJETS DE SUPERVISION

Objet	Tous les répondants Valeur pondérée	gr 1	gr 2	gr 3	gr 4	gr 5	gr 6	gr 7	gr 8	gr 9
Q 17	83 points	X[B]	X[C]	X[B]	X[A]	X[A]	X[C]	X[C]	X[D]	
Q 20	58 points	X[C]			X[C]	X[B]	X[B]		X[C]	
Q 25	56 points		X[B]		X[C]	X[C]	X[B]	X[B]	X[A]	
* Q 15	50 points	X[D]	X[A]	X[C]				X[B]	X[D]	
Q 19	50 points	X[A]	X[B]						X[B]	

N.B. : Voir tableau 6 pour l'identification des groupes.

* Objet 15 : Evaluation formative et relation d'aide à l'élève.

En conclusion, des constantes se dégagent au niveau de l'ensemble, soit les objets 17, 20, 25, 19, énoncés plus haut. Un de ces objets, "l'encadrement des élèves et le suivi pédagogique et comportemental" est déjà un objectif actuel de l'école. Ces objets auront avantage à être retenus par l'école, pour traitement, dans un avenir plus ou moins rapproché.

Au niveau des groupes, l'analyse nous a révélé que les objets retenus comme premier choix diffèrent et certains d'entre eux n'apparaissent pas dans les objets retenus par l'ensemble des répondants.

Ainsi les groupes de Sciences humaines (gr 3) et d'Arts (gr 6) privilégient comme premier choix "l'application des contenus d'apprentissage tels que définis dans les programmes ministériels". Pour ces groupes il y aurait lieu d'approfondir la problématique à ce niveau et d'en faire peut-être un objet de supervision s'attachant aux sous-groupes concernés.

4.4.3 Les éléments structurels à mettre en place pour supporter la pratique de la supervision

Cette autre section présentait neuf (9) énoncés visant à recueillir des informations sur des éléments structurels susceptibles d'être mis en place pour supporter la pratique de la supervision pédagogique.

Les résultats illustrés par la figure F nous permettent de dégager les éléments qui rencontrent davantage l'accord des enseignants.

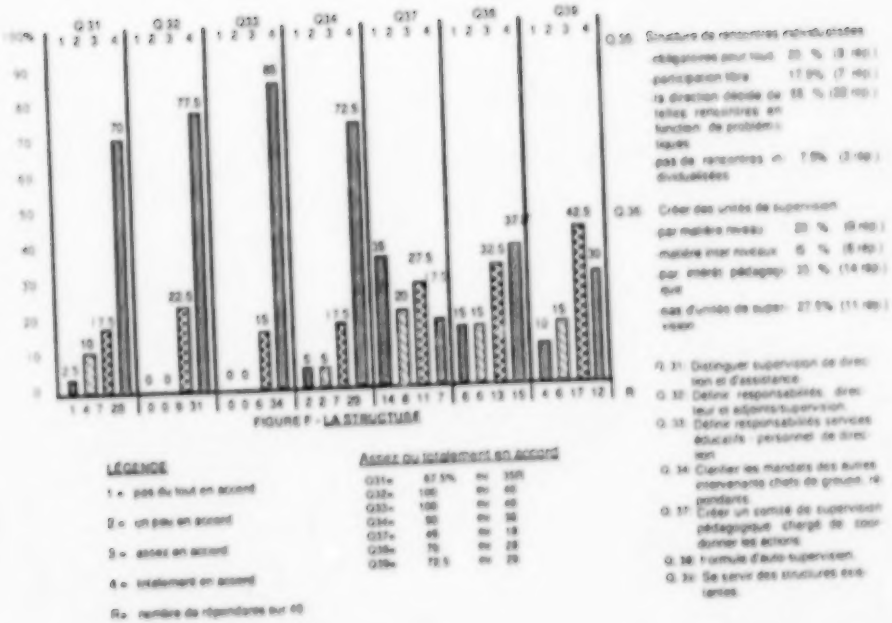


FIGURE F - LA STRUCTURE

De plus, comme les chefs de groupe et les membres du comité de participation des enseignants (C.P.E.)[1] sont habituellement impliqués dans de telles structures nous avons cherché à savoir ce qu'ils pensaient des éléments structurels énoncés. Ainsi les répondants sont <u>assez ou tout à fait en accord</u> pour :

(1) : Les membres ayant oeuvré au cours des trois (3) dernières années sont au nombre de 18 pour les chefs de groupe et de 9 pour le C.P.E.

	Tous/40	Chef de gr/18	C.P.E./9
Q 31 : distinguer la supervision de direction de la supervision d'assistance;	87,5% 35 R	88,8% 16 R	88,8% 8 R
Q 32 : définir les responsabilités du directeur et des adjoints en matière de supervision;	100% 40 R	100% 18 R	100% 9 R
Q 33 : définir les responsabilités entre les services éducatifs et le personnel de l'école;	100% 40 R	100% 18 R	100% 9 R
Q 34 : clarifier les mandats des autres intervenants : chefs de groupe, répondants de dossier.	90% 36 R	83,3% 15 R	100% 9 R

Pour tout ce qui est définition de responsabilités et clarification de mandats pour les intervenants susceptibles d'agir auprès des enseignants au niveau de la supervision pédagogique, l'attente est donc très forte à ce niveau. Il ne faudra donc pas ignorer cette attente dans l'établissement de la structure de soutien.

Quant à l'établissement d'éléments de structure interne au soutien de l'application d'une démarche de supervision à l'école, les résultats sont plus diversifiés quant à la forme à privilégier. Ainsi,

- 92,5% acceptent la structure de rencontres individualisées mais

  20% désirent qu'elles soient obligatoires pour tous,

  17,5% veulent que ce soit de participation libre,

  55% préfèrent que la direction décide de telles rencontres en fonction de problématiques à solutionner.

  Le premier choix de modalité est donc à l'effet que la direction de l'école décide des rencontres individualisées à tenir, en fonction des problématiques à résoudre.

	Total des répondants/40	Chefs de groupe/18	C.P.E./9
obligatoire	20% ou 8 R	27,7% ou 5 R	33,3% ou 3 R
libre	17,5% ou 7 R	22,2% ou 4 R	22,2% ou 2 R
direction décide	55% ou 22 R	44,4% ou 8 R	44,4% ou 4 R

- 70% sont d'accord pour créer des unités de supervision mais

  20% choisissent par matière-niveau,

  15% désirent que ce soit par matière interniveaux,

  35% veulent que ce soit par regroupement d'intérêts pédagogiques.

Avant d'opter pour une formule ou l'autre, il serait peut-être préférable de considérer l'objet de supervision retenue et l'impact de son traitement selon l'une ou l'autre des formules.

	Total des répondants/40	Chefs de groupe/18	C.P.E./9
matière-niveau	20% ou 8 R	16,6% ou 3 R	33,3% ou 3 R
matière interniveaux	15% ou 6 R	5,5% ou 1 R	0 ou 0 R
intérêt pédagogique	35% ou 14 R	44,4% ou 8 R	44,4% ou 4 R

- 70% sont d'accord pour développer une formule d'autosupervision. Cependant comme cette formule suppose un haut degré de maturité professionnelle (habiletés professionnelles, engagement et motivation) elle sera l'aboutissement d'un processus analysant ce degré de maturité chez le supervisé, avant que la direction s'engage dans une telle formule. A notre avis, cette formule n'est pas généralisable à tous les enseignants d'une école.

Quant au mécanisme de coordination des actions de supervision,

- 72,5% préfèrent qu'on se serve des structures existantes à l'école plutôt que de créer un comité de supervision pédagogique où seulement 45% des répondants sont en accord.

	Total des répondants/40	Chefs de groupe/18	C.P.E./9
Comité de supervision	45% ou 18 R	61,1% ou 11 R	33,3% ou 3 R
Structures existantes	72,5% ou 29 R	77,7% ou 14 R	55,5% ou 5 R

Les chefs de groupe semblent toutefois assez en accord avec un comité de supervision et il semble que plusieurs d'entre eux sont d'accord avec les deux (2) formules.

On pourrait donc reconsidérer les responsabilités du comité de coordination et du comité pédagogique de l'école et confier à ces organismes , entre autres choses, des rôles de coordination face au dossier de la supervision pédagogique. (Voir comités de l'école p. 129)

4.4.4 Démarche et outils qui devraient être utilisés

Cette section visait à recueillir des informations sur la démarche et les outils qui devraient être utilisés pour appuyer le programme de supervision pédagogique à l'école. Quatre (4) énoncés étaient proposés à cette fin.

La question 41 suggérait une démarche en six (6) étapes:

1. Analyse de la situation actuelle et désirée : cueillette des données, analyse et interprétation, diagnostic;

2. Etablissement de priorités;

3. Fixation d'objectifs à atteindre;

4. Elaboration de plans d'action : moyens, stratégies, échéancier, ressources nécessaires;

5. Mise en oeuvre ou exécution des plans d'action avec les phases de contrôle et d'ajustements que cela suppose;

6. Evaluation des résultats par rapport aux objectifs fixés initialement.

Compte tenu du fait que plus de la moitié des répondants ont eu des problèmes d'interprétation quant au type de réponse attendue, nous nous devons d'être prudents quant à l'interprétation des résultats pour cet item. Pour les dix-sept (17) enseignants qui ont répondu selon l'attente, tous sont assez ou tout à fait en accord avec cette démarche proposée, soit 42,5% des répondants.

Ce qui nous permet de croire que la démarche proposée est acceptée sur une plus grande échelle c'est le lien que nous pouvons faire avec la question suivante : cette démarche devrait s'appliquer dans quels cas?

Les résultats suivants s'observent :

A	: au niveau de toute l'équipe école pour fixer les priorités, objectifs et plans d'action qui concernent l'ensemble.	12,5% ou 5 R

A,B : au niveau de toute l'équipe école et au niveau de sous-groupes (priorités, objectifs, plans qui concernent un département par exemple). — 40% ou 16 R — 67,5%

87,5%

A,B.C : au niveau de toute l'équipe-école, de sous-groupes et de l'individu (priorités, objectifs, plans qui concernent l'individu) — 27,5% ou 11 R — 47,5%

A,C : au niveau de toute l'équipe école et de l'individu. — 20% ou 8 R

Les répondants sont donc conscients et en accord avec le fait qu'une telle démarche ne s'arrête pas à la collectivité (87,5%) mais qu'elle doit rejoindre plus spécifiquement des sous-groupes 67,5% et/ou des individus 47,5% pour être réellement significative et efficace.

Quant aux outils à utiliser, 82,5% des répondants se disent assez et tout à fait en accord avec la nécessité d'élaborer (avec la participation d'enseignants) et d'utiliser des instruments pour réaliser les étapes de la démarche, notamment pour analyser la situation et planifier les actions à réaliser.

De plus les répondants signifient qu'on devrait utiliser plus souvent pour effectuer les cueillettes de données :

- les questionnaires d'enquête 55% ou 22 R
- l'observation 30% ou 12 R

- l'entrevue individuelle 55% ou 22 R
- l'entrevue de groupe 50% ou 20 R

Les questionnaires d'enquête, l'entrevue individuelle et l'entrevue de groupe semblent davantage demandés par les répondants.

4.4.5 Les compétences nécessaires au superviseur

Cette section énumérait dix-sept (17) compétences ou habiletés habituellement reconnues comme nécessaires au superviseur. On retrouvait trois (3) catégories de compétences : des compétences personnelles, conceptuelles ou managérielles et relationnelles.

Les répondants devaient choisir les cinq (5) compétences qu'ils jugeaient prioritaires et qu'ils aimeraient trouver chez leur superviseur. En accordant une valeur relative de

5 points au choix A
4 points au choix B
3 points au choix C
2 points au choix D
1 point au choix E

les résultats dégagent les choix de compétences suivants : (Figure G)

	Valeur pondérée
1. Leadership ou habileté à entraîner les autres dans des réalisations concrètes.	101 points

8. Objectivité : éviter d'être biaisé dans ses perceptions par une trop grande subjectivité ou par des préjugés. — 79 points

11. Des connaissances organisationnelles, professionnelles et techniques propres à la fonction de gestionnaire et de superviseur pédagogique. — 77 points

7. Capacité d'analyse, de jugement, de synthèse, de solution de problèmes. — 66 points

3. Habiletés dans les relations interpersonnelles. — 53 points

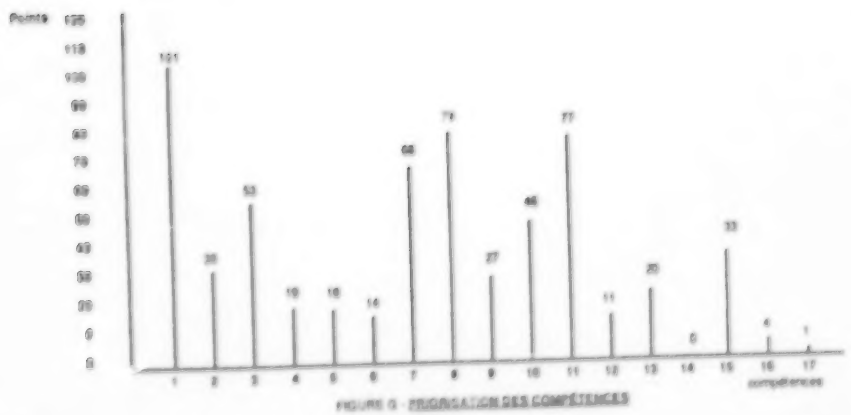


FIGURE 6 - PRIORISATION DES COMPÉTENCES

Valeur de pondération
5 points au choix A
4 points au choix B
3 points au choix C
2 points au choix D
1 point au choix E

1. Leadership
2. Lendabilité
3. Relations interpersonnelles
4. Proactif
5. Maîtrise de soi
6. Planifier, organiser, contrôler
7. Analyse, synthèse, prise de décision
8. Objectivité
9. Capacité d'adaptation
10. Créativité
11. Connaissances organisationnelles professionnelles et techniques
12. Communication verbale et écrite
13. Gestion de groupe
14. Énergie, tenacité
15. Capacité d'écoute
16. Confiance en soi
17. Autonomie

En distinguant les choix des hommes et des femmes et en appliquant la même valeur de pondération on observe que les mêmes compétences sont privilégiées sauf dans un ordre différent :

Femmes :	compétences	8	1	11	7	3
	valeur pondérée	42	38	28	23	20
Hommes :	compétences	1	11	7	8	3
	valeur pondérée	63	49	43	37	33

Ainsi,

Les enseignants retiennent

. deux (2) compétences personnelles (1, 8),
. deux (2) compétences conceptuelles ou managérielles (7, 11),
. une (1) compétence relationnelle (3).

Les gestionnaires superviseurs auront donc avantage à s'auto-évaluer par rapport à ces compétences et à s'auto-développer par rapport aux compétences plus faibles. C'est une question de crédibilité et de confiance dans l'établissement des relations superviseur-supervisé.

Partie B (situation actuelle et désirée)

La partie B avait pour but de recueillir des informations quant aux conditions psychosociales favorisantes à la mise en place et à la pratique de la supervision pédagogique. D'une part nous allions chercher des infor-

mations quant à la situation actuelle et d'autre part nous recueillions des données quant à la situation désirée. Les résultats seront présentés selon les thèmes choisis pour faire état de ces conditions psychosociales favorisantes, et énumérés précédemment (4.2.1). Nous tenterons de faire ressortir les écarts de 20% et plus observés entre la situation actuelle (condition plutôt et tout à fait présente) et la situation désirée (condition assez et très importante à instaurer).

4.4.6 Fixation des objectifs

Cette section avait pour but de rechercher des informations quant au mode de fixation des objectifs et à ses impacts sur les enseignants. Cinq (5) énoncés étaient formulés.

Les figures H 1 présentent ces énoncés et les résultats obtenus concernant la situation actuelle et la situation désirée.

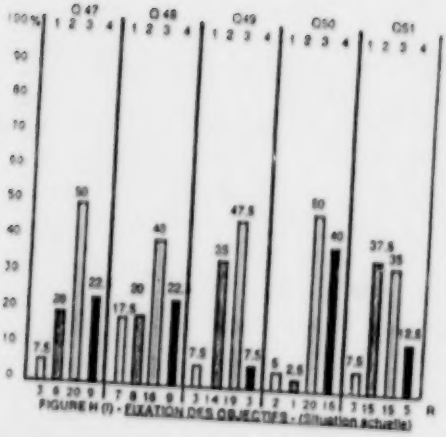


FIGURE H (I) - FIXATION DES OBJECTIFS - (Situation actuelle)

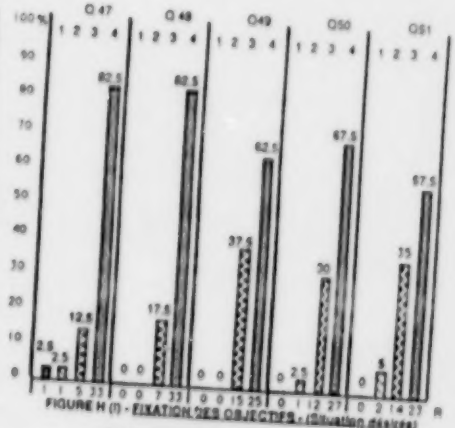


FIGURE H (I) - FIXATION DES OBJECTIFS - (Situation désirée)

Légende

Situation actuelle: condition

1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition

1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
Q = question

Q. 47: Objectifs définis et connus de tous.

Q. 48: Les enseignants ont participé à la définition des objectifs et discuté de la façon de les atteindre (plan d'action).

Q. 49: Objectifs compris et acceptés de tous.

Q. 50: Traduisant un certain défi tout en étant réalisables.

Q. 51: Chacun sait vraiment où il se situe par rapport aux objectifs de l'école.

La figure H 2 nous permet de constater les écarts entre la situation actuelle et la situation désirée.

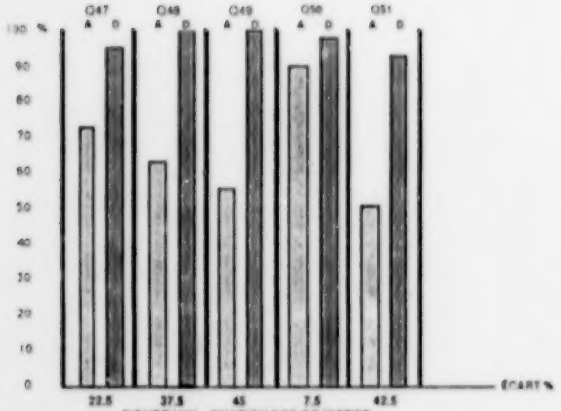


FIGURE H(2) - FIXATION DES OBJECTIFS
(Écarts entre A. et D.)

Légende		A	D	ÉCART %
	Q47:	72.5%	95%	22.5%
	Q48:	62.5	100	37.5
A (actuelle) = Conditions plutôt et tout à fait présentes	Q49:	55	100	45
	Q50:	90	97.5	7.5
D (désirée) = Conditions assez et très importantes	Q51:	50	92.5	42.5

Nous observons des écarts significatifs concernant les énoncés suivants :

	Ecart %
Q 47 : Les objectifs sont définis et connus de tous.	22,5
Q 48 : Les enseignants ont participé à la définition des objectifs et discuté de la façon de les atteindre.	37,5
Q 49 : Les objectifs sont compris et acceptés de tous.	45
Q 51 : Chacun sait vraiment où il se situe par rapport aux objectifs.	42,5

Nous nous expliquons difficilement que pour 90% des répondants les objectifs traduisent un certain défi tout en étant réalisables s'ils jugent d'autre part à 72,5% que les objectifs sont définis et connus de tous et à 55% qu'ils sont compris et acceptés de tous. On peut émettre ici une hypothèse à l'effet que les répondants ont interprété les énoncés en fonction des objectifs de l'école, en fonction des objectifs du projet de supervision en cours, ou les deux (2).

D'après ces résultats, nous pouvons conclure qu'au niveau de la fixation des objectifs, un travail important est à réaliser pour faire davantage participer les enseignants à la définition des objectifs et des plans et s'assurer que tous comprennent, acceptent et se situent par rapport aux objectifs de l'école et de la supervision pédagogique. Ce sont des conditions primordiales à respecter pour créer l'adhésion aux objectifs, l'implication et l'engagement des enseignants dans la réalisation des actions.

4.4.7 Leadership

Cette section visait à recueillir des données sur le mode de commandement ou le style de leadership de la direction. Six (6) énoncés étaient formulés :

Les figures J 1 nous présentent ces énoncés et les résultats obtenus quant à la situation actuelle et quant à la situation désirée.

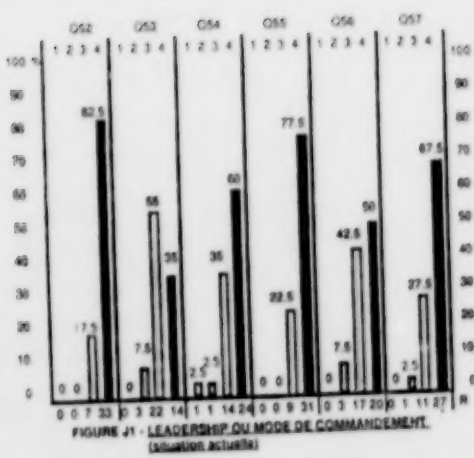


FIGURE J1 - LEADERSHIP OU MODE DE COMMANDEMENT (situation actuelle)

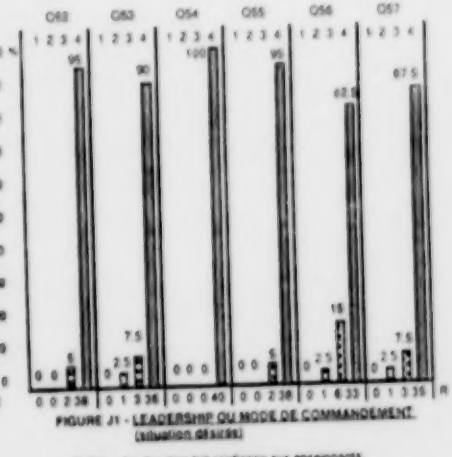


FIGURE J1 - LEADERSHIP OU MODE DE COMMANDEMENT (situation désirée)

Légende

Situation actuelle: condition

1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition

1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
Q = question

Q. 52: La direction fait confiance aux enseignants.
Q. 53: Les enseignants font confiance à la direction.
Q. 54: La direction adopte une attitude de soutien.
Q. 55: Les enseignants se sentent libres de discuter des choses importantes qui concernent leur travail avec la direction.
Q. 56: La direction essaie d'obtenir l'idée et l'opinion de son personnel pour trouver des solutions constructives.
Q. 57: La direction exerce un leadership situationnel.

La figure J 2 nous fait voir l'absence d'écarts significatifs entre les deux (2) situations, actuelle et désirée.

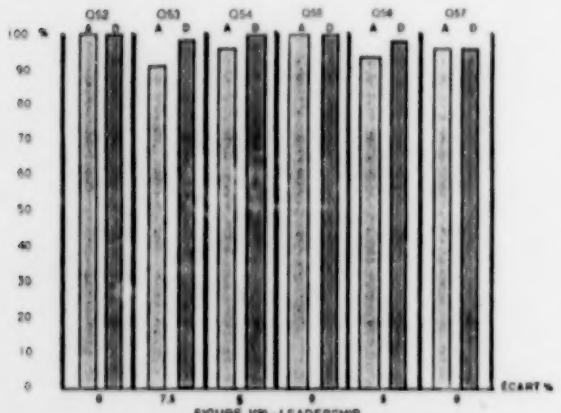


FIGURE J(3) - LEADERSHIP
(Écarts entre A. et D.)

Légende

A (actuelle) = Conditions réelles et bien présentes

D (désirée) = Conditions assez et très importantes

	A	D	ÉCART %
Q52:	100%	100%	0%
Q53:	90	97.5	7.5
Q54:	95	100	5
Q55:	100	100	0
Q56:	92.5	97.5	5
Q57:	95	95	0

Les répondants semblent pleinement satisfaits du style de leadership exercé présentement. La confiance mutuelle semble présente. Les enseignants se sentent libres de discuter des choses importantes qui concernent leur travail avec la direction, et la direction exerce un leadership situationnel, participatif et de soutien. Ce sont donc des forces positives présentes à l'école et très importantes pour l'exercice de la supervision.

4.4.8 Forces motivationnelles

Cette section présentait onze (11) énoncés visant à recueillir des informations sur les facteurs ou forces susceptibles d'enclencher la motivation des enseignants. Onze (11) énoncés étaient soumis à évaluation.

Les figures K 1 nous présentent les résultats obtenus.

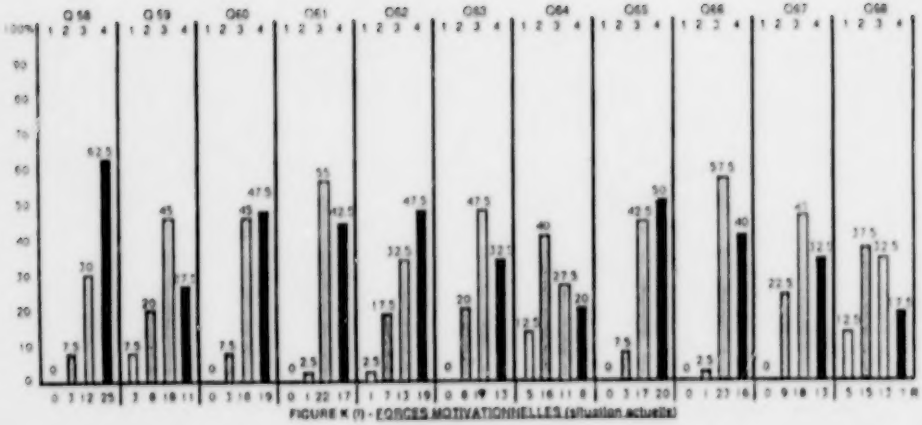


FIGURE K (I) - FORCES MOTIVATIONNELLES (situation actuelle)

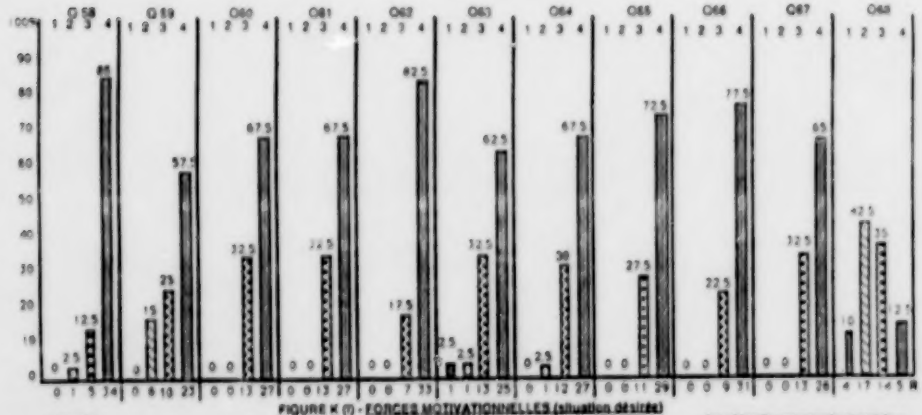


FIGURE K (I) - FORCES MOTIVATIONNELLES (situation désirée)

Légende:

Situation actuelle: condition

1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition

1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
Q = question

Q. 58: La direction cherche à résoudre rapidement les conflits.

Q. 59: Les conflits sont plutôt rares dans l'école.

Q. 60: Les attitudes sont en général favorables aux orientations de l'école.

Q. 61: Les enseignants se sentent capables d'atteindre les résultats demandés.

Q. 62: Les autres membres de l'école autant que la direction se sentent responsables de l'atteinte des objectifs de l'école.

Q. 63: Tout en réalisant les objectifs de l'école, les enseignants réalisent des objectifs personnels et satisfont des besoins dominants.

Q. 64: Les enseignants reçoivent régulièrement des feedbacks sur leur travail.

Q. 65: Les enseignants sont en général fiers d'appartenir à l'école.

Q. 66: Les enseignants sont en général satisfaits de l'école.

Q. 67: Ce sont des comportements de collaboration qui décrivent le mieux le personnel.

Q. 68: Les motivations trouvent leur point d'appui surtout dans les facteurs économiques.

La figure K 2 nous permet de dégager quelques écarts significatifs entre la situation actuelle et la situation désirée par les répondants. Ainsi on observe un écart majeur de 50% à l'énoncé.

Q 64 : Les enseignants reçoivent régulièrement des "feed-back" sur leur travail.

Dans le cadre de la supervision pédagogique, cet écart vient prendre toute son importance puisque la démarche de supervision vise le "feed-back" à l'enseignant sur son travail, dans une approche de confiance mutuelle et de relation d'aide.

On observe également un écart non-négligeable de 20% aux trois (3) énoncés suivants :

Q 59 : Les conflits sont plutôt rares dans l'école.

Q 62 : Les autres membres de l'école autant que la direction se sentent responsables de l'atteinte des objectifs.

Q 67 : Ce sont des comportements de collaboration qui décrivent le mieux le personnel de l'école.

Toutefois, malgré les écarts de 20% observés aux trois (3) derniers énoncés, les répondants considèrent ces conditions plutôt ou tout à fait présentes à l'école dans une proportion de 72,9% à 80%.

Les motivations générées par les facteurs économiques (rémunération) sont considérées comme condition assez et très importante par 47,5% des répondants et comme condition plutôt ou tout à fait présente par 50% des répondants. La situation présente est jugée plus grande que

la situation désirée quoique dans une très faible proportion. Ces résultats s'expliquent. Bien des études ont prouvé que les facteurs économiques sont des facteurs associés davantage à l'insatisfaction (Herzberg). Ce sont d'autres facteurs qui contribuent à la motivation tels la satisfaction des besoins sociaux, d'estime de soi et de réalisation.

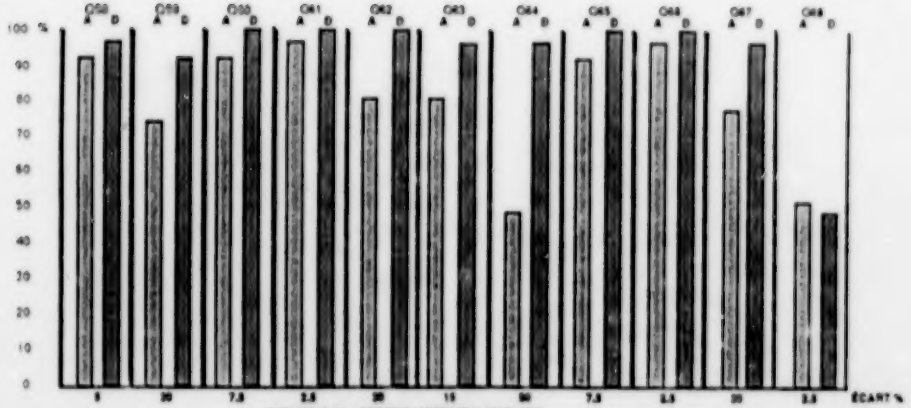


FIGURE K (3) - FORCES MOTIVATIONNELLES
(Écarts entre A et D)

Légende

A (actuelle) = Conditions plutôt et tout à fait présentes

D (désirée) = Conditions assez et très importantes

	A	D	ÉCART %
Q58:	92.5%	97.5%	5
Q59:	72.5	92.5	20
Q60:	92.5	100	7.5
Q61:	97.5	100	2.5
Q62:	80	100	20
Q63:	80	95	15
Q64:	47.5	97.5	50
Q65:	92.5	100	7.5
Q66:	97.5	100	2.5
Q67:	77.5	97.5	20
Q68:	50	47.5	2.5 A > D

Globalement, des forces positives sont présentes à l'école et ressortent comme facteurs de motivation :

Q 58 : La direction cherche à résoudre rapidement les conflits.

Q 60 : Les attitudes sont en général favorables aux orientations de l'école.

Q 61 : Les enseignants se sentent capables d'atteindre les résultats demandés.

Q 65 : Les enseignants sont en général fiers d'appartenir à l'école.

Q 66 : Les enseignants sont en général satisfaits de l'école.

4.4.9 Processus de communications

Cette section visait la recherche d'informations concernant les processus de communications. Elle présentait huit (8) énoncés.

Les figures L 1 font état des résultats obtenus à ce niveau.

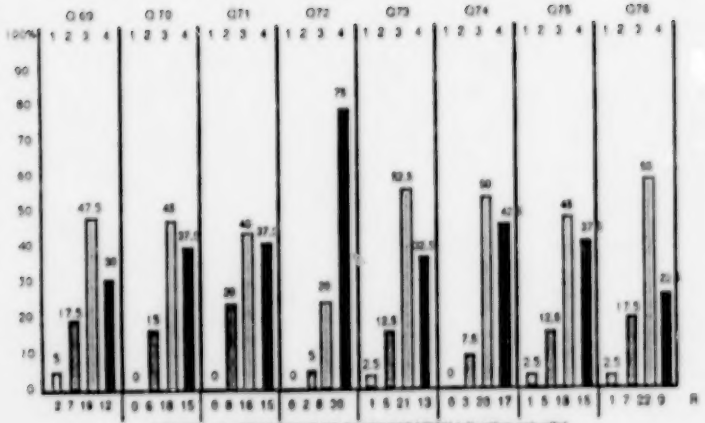


FIGURE L (1) - PROCESSUS DE COMMUNICATION (situation actuelle)

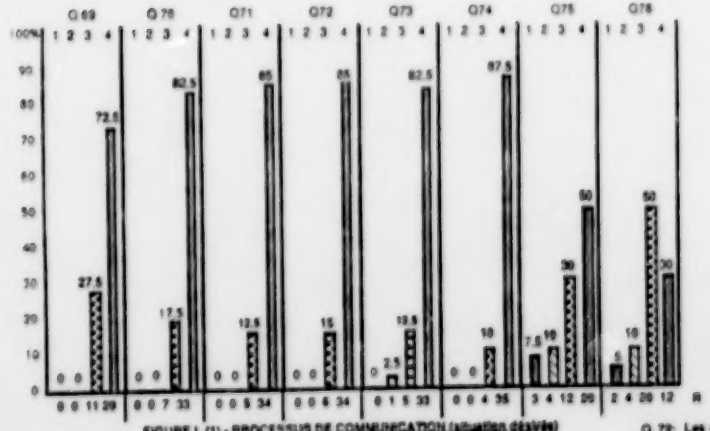


FIGURE L (1) - PROCESSUS DE COMMUNICATION (situation désirée)

Légende:

Situation actuelle: condition

1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition

1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
Q = question

Q. 69: L'école mise beaucoup sur la communication et les interactions entre chacun pour réaliser la mission et les objectifs.

Q. 70: Les communications sont généralement franches, ouvertes et utiles.

Q. 71: La direction donne toutes les informations dont les enseignants ont besoin et celles qu'ils désirent.

Q. 72: Les enseignants ont la possibilité de faire parvenir l'information qu'ils désirent vers le haut.

Q. 73: La direction connaît et comprend les problèmes quotidiens que ressentent les enseignants.

Q. 74: La direction manifeste une perception assez juste de ce qui se passe à l'école.

Q. 75: Les réseaux de communication informelle sont très actifs à l'école.

Q. 76: En général l'information circule du haut vers le bas.

La figure L 2 nous permet de constater qu'au niveau des processus de communications, quelques écarts sont à prendre en considération. Même si les répondants jugent ces conditions assez et tout à fait présentes dans une proportion de 77,5%, on observe aux énoncés suivants des écarts de :

	Ecart %
Q 69 : L'école mise beaucoup sur la communication et les interactions entre chacun pour réaliser les objectifs et la mission.	22,5
Q 71 : La direction donne toutes les informations dont les enseignants ont besoin et celles qu'ils désirent.	20

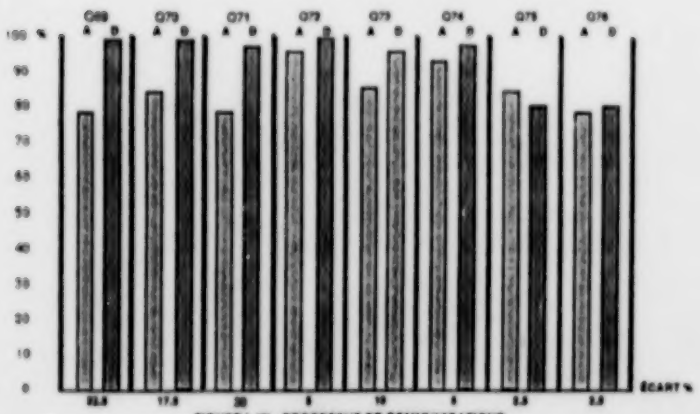


FIGURE L (7) - PROCESSUS DE COMMUNICATIONS
(Ecarts entre A. et D.)

Légende

A (actuelle) = Conditions plutôt et tout à fait présentes

D (désirée) = Conditions assez et très importantes

	A	D	ÉCART %
Q69:	77.5%	100%	22.5
Q70:	82.5	100	17.5
Q71:	77.5	97.5	20
Q72:	95	100	5
Q73:	85	95	10
Q74:	92.5	97.5	5
Q75:	82.5	80	2.5 A>D
Q76:	77.5	80	2.5

On observe également que les réseaux de communications informelles sont passablement actifs à l'école et que les répondants ne désirent pas que cette situation augmente. L'attente des répondants semble justifiée étant donné que les réseaux informels ne doivent pas supplantés les réseaux formels ordinairement indispensables pour la transmission des informations d'ordre opérationnel et pour des communications de gestion. Il en est de même pour la circulation de l'information qui se fait du haut vers le bas, (Q 76), où la situation actuelle semble satisfaisante et combler les attentes à ce niveau.

En conclusion, les répondants semblent très satisfaits de la situation actuelle quant aux conditions suivantes:

Q 70 : Les communications sont généralement franches, ouvertes et utiles (82,5%).

Q 72 : Les enseignants ont la possibilité de faire parvenir l'information qu'ils désirent vers le haut (95%).

Q 73 : La direction connait et comprend les problèmes quotidiens que ressentent les enseignants (85%).

Q 74 : La direction manifeste une perception assez juste de ce qui se passe à l'école (92,5%).

4.4.10 Processus d'influence et d'interaction

Cette section cherchait à recueillir des informations sur les processus d'influence et d'interaction. Cinq (5) énoncés étaient soumis à l'évaluation des répondants :

Les figures M 1 présentent les résultats de la situation actuelle et celle désirée par les répondants.

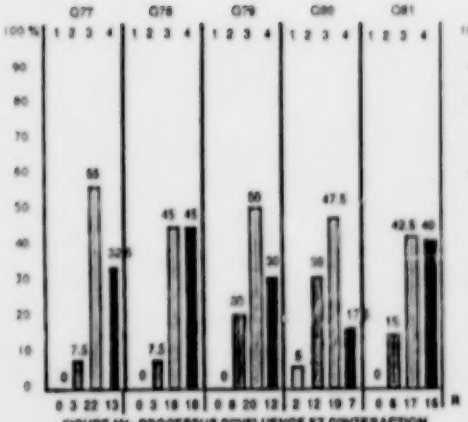


FIGURE M1- PROCESSUS D'INFLUENCE ET D'INTERACTION (situation actuelle)

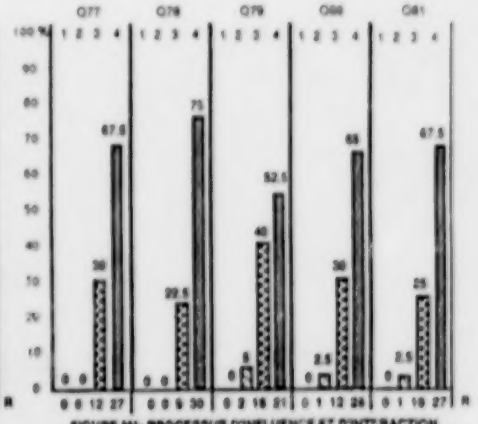


FIGURE M1- PROCESSUS D'INFLUENCE ET D'INTERACTION (situation désirée)

Légende:

Situation actuelle: condition
1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition
1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
Q = question

Q.77: L'équipe école a une réelle influence sur les faits et les actions de l'école.

Q.78: Les connaissances et habiletés des enseignants sont mises à profit.

Q.79: La structuration de l'école permet à ceux et celles qui le veulent d'avoir de l'influence dans l'école et d'être reconnus.

Q.80: L'esprit d'équipe est élevé et le travail en équipe occupe une place importante à l'école.

Q.81: L'école a la réputation d'avoir un niveau élevé de productivité.

La figure M 2 quant à elle nous permet d'observer un seul écart significatif entre la situation actuelle et la situation désirée.

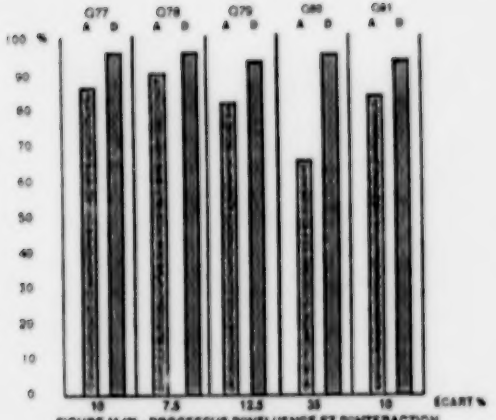


FIGURE M (2) - PROCESSUS D'INFLUENCE ET D'INTERACTION
(Écarts entre A. et D.)

Légende

A (actuelle) = Conditions plutôt et tout à fait présentes

D (désirée) = Conditions assez et très importantes

	A	D	ÉCART %
Q77:	87.5%	97.5%	10
Q78:	90	97.5	7.5
Q79:	80	92.5	12.5
Q80:	65	95	30
Q81:	82.5	92.5	10

Ainsi, on note un écart de 35% à l'énoncé :

Q 80 : L'esprit d'équipe est élevé et le travail en équipe occupe une place importante à l'école.

Associé à deux (2) autres énoncés vus précédemment où l'on notait des écarts de 20% et de 22,5%.

Q 67 : Ce sont des comportements de collaboration qui décrivent le mieux le personnel de l'école.

Q 69 : L'école mise beaucoup sur la communication et les interactions entre chacun pour réaliser les objectifs,

force nous est de constater que ces conditions sont quelque peu déficientes et par conséquent non favorisantes à la pratique d'une supervision efficace. Le succès et l'efficacité face à l'atteinte des objectifs visés par la supervision pédagogique résultent d'un effort de concertation et de cohésion des actions qui nécessitent pour se faire, collaboration, entraide, communications fréquentes. Le vécu d'une démarche de supervision impliquant les enseignants à toutes les étapes devrait favoriser à long terme le développement du travail en équipe, la communication et les interactions entre chacun et l'esprit de collaboration recherchée. Ces aspects seront donc préoccupants pour les gestionnaires lors de la mise en oeuvre. Quant aux autres énoncés ou conditions favorisantes, la perception actuelle des répondants semble satisfaisante.

4.4.11 Processus décisionnel

Cette section avait pour but de recueillir des informations concernant la perception des répondants au niveau du processus décisionnel. Six (6) énoncés étaient formulés :

Les figures N 1 font état des résultats obtenus pour chacun de ces énoncés au niveau des situations actuelles et désirées.

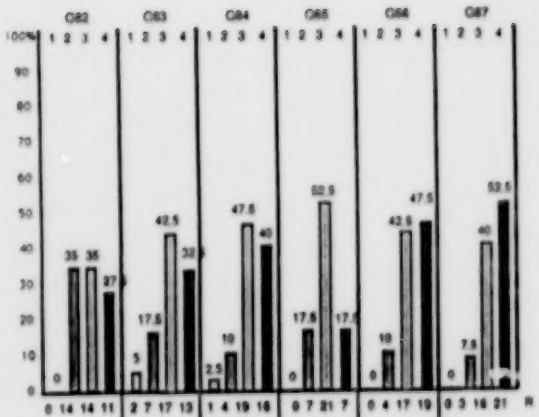


FIGURE N (1) - PROCESSUS DÉCISIONNEL (situation actuelle)

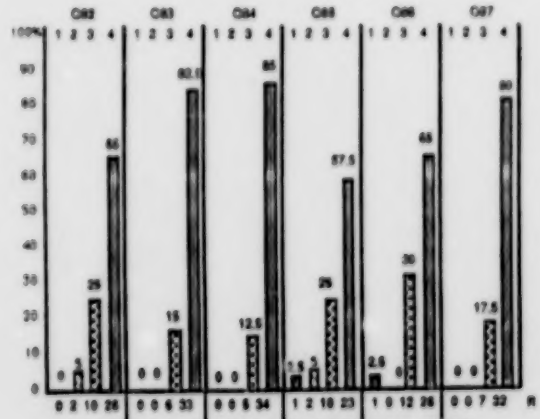


FIGURE N (1) - PROCESSUS DÉCISIONNEL (situation désirée)

Légende:

Situation actuelle: condition

1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition

1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
Q = question

Q. 82: Tous les groupes concernés dans l'école sont associés aux décisions qui se prennent.

Q. 83: L'information pour prendre les décisions est disponible juste complète et adéquate.

Q. 84: Ceux qui prennent les décisions locales sont réellement conscients des problèmes qui existent.

Q. 85: Des techniques modernes de travail sont généralement employées pour prendre des décisions.

Q. 86: Ceux qui appliquent les décisions prises manifestent généralement de l'enthousiasme et un niveau de motivation suffisant.

Q. 87: Si les enseignants ne sont pas impliqués dans le processus de prise de décision ils sont ordinairement consultés.

La figure N 2 nous permet d'observer deux (2) écarts significatifs aux énoncés suivants :

		Ecart %
Q 82 :	Tous les groupes concernés dans l'école sont associés aux décisions qui se prennent.	27,5
Q 83 :	L'information pour prendre les décisions est disponible, juste, complète et adéquate.	22,5

Encore ici, associés à deux (2) autres énoncés vus précédemment où on observait des écarts importants :

		Ecart %
Q 48 :	Les enseignants ont participé à la définition des objectifs et discuté de la façon de les atteindre.	37,5
Q 71 :	La direction donne toutes les informations dont les enseignants ont besoin et celles qu'ils désirent.	20

On doit conclure que ces conditions sont à améliorer :

- participation des gens aux décisions,
- nécessité d'une information plus disponible et complète et ce au-delà des groupes privilégiés (ex : C.P.E.).

Les répondants jugent les autres conditions présentes dans une proportion très satisfaisante. Nous sommes portés à émettre une réserve sur les résultats concernant l'utilisation de techniques modernes de travail pour prendre les décisions. La question aurait dû être plus explicite sur le sens du mot "techniques modernes". Nous ne sommes pas certains que les répondants ont bien compris ce qu'impliquaient ces mots.

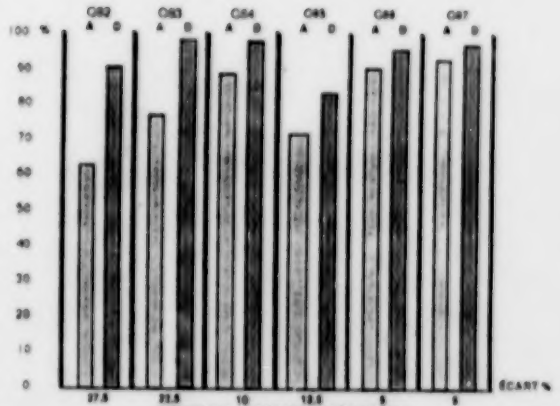


FIGURE N(3) - PROCESSUS DÉCISIONNEL
(Écarts entre A. et D.)

Légende

A (actuelle) = Conditions plutôt et tout à fait présentes

D (désirée) = Conditions assez et très importantes

	A	D	ÉCART %
Q82	62.5%	100	37.5
Q83	75	97.5	22.5
Q84	87.5	97.5	10
Q85	70	82.5	12.5
Q86	90	95	5
Q87	92.5	97.5	5

4.4.12 Autres conditions favorisantes

Cette dernière section visait à recueillir des informations sur les processus de contrôle, les ressources disponibles et le degré de résistance manifeste à l'école.

Cinq (5) énoncés étaient évalués par les répondants :

Les figures O 1 nous présentent les résultats des données des situations actuelles et désirées concernant ces énoncés.

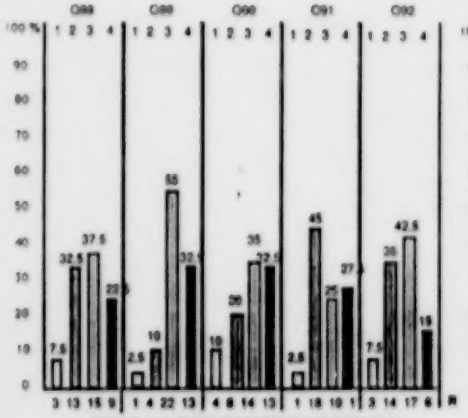


FIGURE 01- AUTRES CONDITIONS FAVORISANTES (situation actuelle)

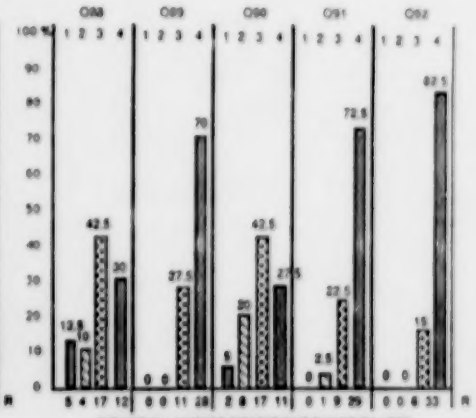


FIGURE 01- AUTRES CONDITIONS FAVORISANTES (situation désirée)

Légende:

Situation actuelle: condition
1) tout à fait absente
2) plutôt absente
3) plutôt présente
4) tout à fait présente

Situation désirée: condition
1) pas importante
2) un peu importante
3) assez importante
4) très importante

R = nombre de répondants sur 40
O = question

O 88 : La résistance au changement n'est pas manifeste à l'école.

O 89 : La responsabilisation des personnes et des groupes est une préoccupation très forte à l'école.

O 90 : L'exercice du contrôle est surtout l'affaire de la direction.

O 91 : Les ressources d'encadrements pédagogiques sont suffisantes et adéquates.

O 92 : Les ressources temps sont suffisantes pour appuyer la participation à la réalisation des objectifs de l'école.

La figure O 2 nous permet d'observer que les ressources disponibles de temps et d'encadrements ne semblent pas renconter l'attente des répondants puisqu'on observe des écarts importants par rapport à la situation actuelle.

	Ecart %
Q 91 : Les ressources d'encadrements pédagogiques sont suffisantes et adéquates.	42,5
Q 92 : Les ressources temps sont suffisantes pour appuyer la participation à la réalisation des objectifs de l'école.	40

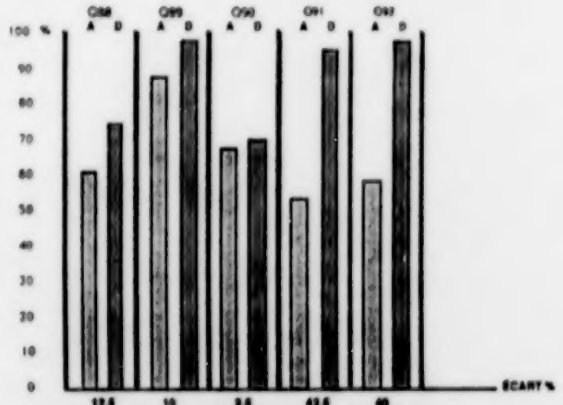


FIGURE O(2) - AUTRES CONDITIONS FAVORISANTES
(Écarts entre A. et D.)

Légende

A (actuelle) = Conditions plutôt et tout à fait présentes

D (désirée) = Conditions assez et très importantes

	A	D	ÉCART %
Q88	60%	72.5	12.5%
Q89	87.5	97.5	10
Q90	67.5	70	2.5
Q91	52.5	95	42.5
Q92	57.5	97.5	40

Relativement au processus de contrôle, les répondants perçoivent une préoccupation de responsabilisation des personnels et des groupes assez présente à l'école (87,5%) et considèrent que l'exercice du contrôle est surtout l'affaire de la direction à 67,5%.

Par la situation désirée on peut interpréter que les répondants désirent que le contrôle soit une affaire de partage de responsabilités entre la direction de l'école et les personnels.

Cette condition nous apparaît très favorisante et à exploiter positivement dans l'exécution et le contrôle des actions de supervision.

Concernant la manifestation de la résistance au changement, les répondants considèrent non-présente à 60% cette situation et s'attendent qu'elle soit non-présente à 72,5%. Il faut se rappeler ici que la manifestation de la résistance est saine si elle est bien traitée et canalisée vers des énergies positives et constructives.

4.5 Entrevue individuelle avec la direction

Comme nous l'avons indiqué en début de chapitre, les entrevues individuelles avec la direction avaient pour objectif de recueillir des informations sur certaines dimensions susceptibles d'influencer les recommandations relatives au modèle de supervision pédagogique et à son application dans l'école ou susceptibles d'entraîner pour elles-mêmes certaines modifications pour une plus grande efficacité de l'application du modèle proposé. Nous présentons ici de façon succincte l'état de situation par rapport à :

- l'organigramme de l'école et à la répartition des responsabilités entre le directeur et les adjoints;

- les comités en fonction dans l'école, leur raison d'être, leurs responsabilités;

- le projet de supervision en cours;

- le projet éducatif de l'école, les objectifs et projets pédagogiques en cours.

4.5.1 L'organigramme et la répartition des responsabilités entre le directeur et les adjoints

4.5.1.1 Description

La figure P nous présente l'organigramme de l'école Le Sommet et la répartition des responsabilités entre le directeur et ses trois (3) adjoints.

Cette répartition des responsabilités se fait globalement ainsi :

Le directeur de l'école assure la direction pédagogique et administrative de l'école et voit à l'application des dispositions qui la régissent. Il s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école. (Voir les articles 44 à 54 de la loi 107, appendice D).

Les trois (3) adjoints assistent le directeur dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs. A l'école Le Sommet, chaque adjoint se voit

confier la responsabilité d'un secteur névralgique : pédagogie, vie étudiante, adaptation scolaire.

Le directeur et les adjoints se partagent ensuite des responsabilités de niveaux d'enseignement et de supervision de matières d'enseignement. Cette répartition se fait selon deux (2) modes :

1. Une structure horizontale relativement aux responsabilités de niveaux d'enseignement.

   Chaque niveau d'enseignement relève d'un adjoint en ce qui concerne l'encadrement des élèves et la gestion des enseignants responsables de cet encadrement : répondants(es) de groupes et répondants(es) de niveaux.

2. Une structure verticale relativement aux responsabilités de supervision des matières d'enseignement.

   Le directeur et les adjoints se partagent la responsabilité de supervision des matières d'enseignement pour les trois (3) niveaux d'enseignement (secondaire 1,2,3). Dans ce partage, on a tenu compte, dans la mesure du possible, des compétences techniques de chacun. Cette responsabilité de supervision s'exprime en terme de relation d'aide aux enseignants. Dans le cas de mesure(s) administrative(s) concernant un(e) enseignant(e), c'est le directeur de l'école qui intervient et prend charge du dossier.

4.5.1.2 Analyse de la structure de partage des responsabilités

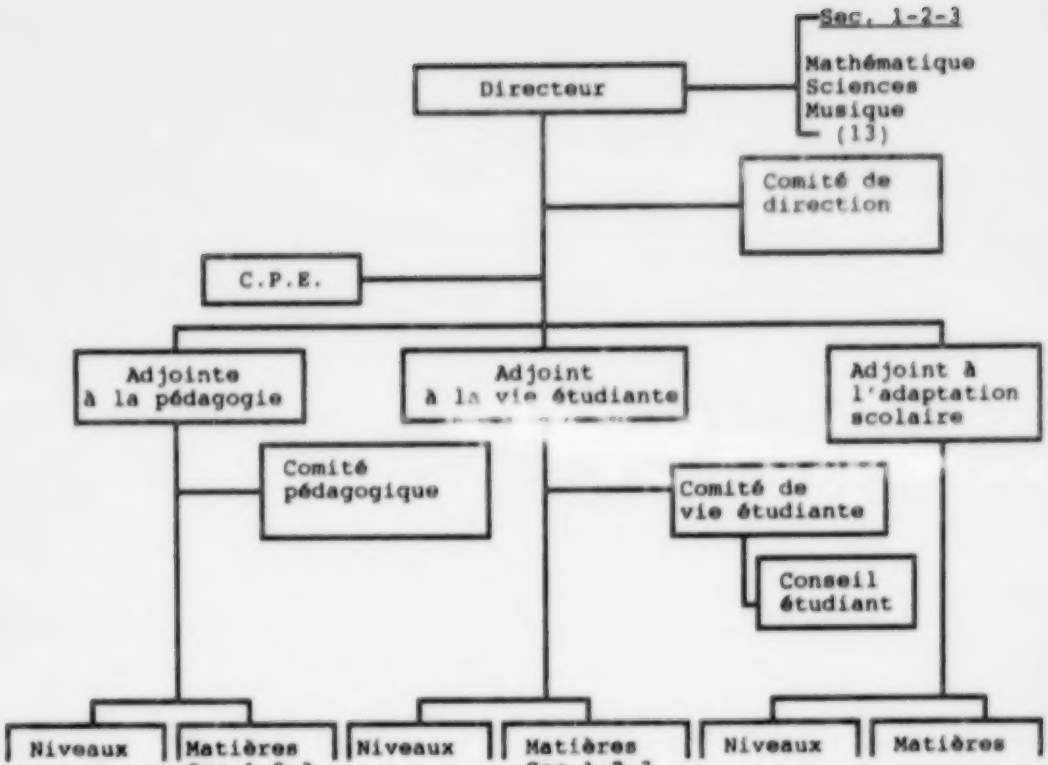
Ces modes de partage des responsabilités nous apparaissent être pertinents et adéquats au soutien de la pratique d'un programme de supervision pédagogique. D'une part, la supervision pédagogique des enseignants a une limite quant au nombre d'individus à superviser et à encadrer. A l'école Le Sommet, le directeur et les adjoints ont en moyenne quinze (15) enseignants à superviser ce qui est déjà un nombre maximal en soi. Il y aura peut-être lieu de voir à un partage plus équitable car un adjoint semble surchargé par rapport aux autres superviseurs.

D'autre part, la supervision d'un nombre restreint de départements matières permet au responsable de mieux s'approprier l'essentiel des programmes ministériels (contenus, objectifs, démarche) et de s'instrumenter de façon plus adéquate pour intervenir. Le fait de superviser une matière pour les trois (3) niveaux d'enseignement (secondaire 1, 2, et 3) permet d'assurer les liens essentiels interniveaux dans la poursuite des objectifs et de voir à un meilleur développement de la matière dans son ensemble.

Finalement, cette structure facilite les liens avec les services éducatifs de la commission scolaire dans l'exercice de leurs responsabilités exclusives et complémentaires. (Appendice C) Les interventions pédagogiques à faire

auprès des enseignants sont alors mieux articulées parce qu'à l'école on trouve "un" gestionnaire attitré à cette matière, et aux services éducatifs, "un" conseiller pédagogique ou "une" personne ressource désignée (chef de groupe ou répondant de dossier).

Au niveau de l'adaptation scolaire, l'adjoint se voit confier tous les aspects du secteur. Au niveau des matières d'enseignement, les préoccupations premières sont l'enseignement des matières de base (français, mathématique, anglais) et l'adaptation de l'enseignement aux clientèles en difficulté. Il convient à notre avis, que tout l'enseignement de ce secteur relève d'un seul gestionnaire compétent et bien préparée pour intervenir auprès de cette clientèle particulière et des enseignants qui y oeuvrent (capacité à, motivation à). Nous croyons que ces conditions sont présentes à l'école.



Légende :
( ) : nombre d'enseignants à superviser pédagogiquement.
C.P.F. : cheminement particulier de formation.

Figure P : L'organigramme de l'école Le Sommet et le partage des activités de supervision

4.5.2 Les comités en fonction dans l'école, leur raison d'être, leurs responsabilités

4.5.2.1 Description

L'organigramme de la figure P nous présente ces divers comités. En voici une brève description :

Comité de direction :

Il est composé du directeur et des trois (3) adjoints. C'est un lieu d'échanges et de coordination des actions. C'est aussi un lieu de concertation où l'on ébauche les orientations, les politiques, les projets de l'école à soumettre au C.P.E..
Fréquence des rencontres : 1 fois/semaine.

C.P.E. :

Organisme de participation à la gestion de l'école (Convention collective des enseignants) composé de cinq (5) enseignants, des membres de la direction, d'un professionnel non-enseignant et d'un membre du personnel de soutien.

Toutes les décisions de l'école se prennent à ce comité relativement aux objets déterminés par la convention collective. (Chapitre 4-0.00 Appendice E)
Fréquence des rencontres : 1 fois/ cycle de 10 jours.

Comité pédagogique :

Ce comité est composé de l'adjointe à la pédagogie et de trois (3) chefs de groupe à la pédagogie. L'objectif [illegible] du comité, c'est le développement pédagogique de l'école.

Le comité est responsable de l'organisation des journées pédagogiques Ecole (contenus et modalités). Il soumet aussi des projets de développement pédagogique au C.P.E. et reçoit de celui-ci des mandats d'élaboration et de mise en oeuvre.
Fréquence des rencontres : 1 fois/cycle de 10 jours.

Comité de vie étudiante (C.V.E.) :

Ce comité est composé de l'adjoint à la vie étudiante et de trois (3) chefs de groupe à la vie étudiante. Il traite de tous les objets qui relèvent de la vie étudiante (ex : les politiques des élèves, les règlements de l'école, les activités étudiantes, projets de niveau, projet motivation, etc.). Le conseil étudiant relève d'un chef de groupe siégeant à ce comité.

Conseil étudiant :

Le conseil étudiant est composé de représentants d'élèves : représentants de groupe (35 élèves) et représentants de niveau (9 élèves). Ce sont les représentants de niveaux qui siègent au conseil avec le chef de groupe désigné.

Le conseil s'intéresse aux activités étudiantes, aux projets de niveaux. Il est consulté sur tout ce qui a trait à la vie étudiante de l'école. Il peut agir comme porte-parole des élèves auprès des différents organismes décisionnels de l'école soit en exprimant les demandes des élèves, soit en exprimant le point de vue des élèves face à une consultation des dits organismes.

4.5.2.2 Eléments d'analyse :

Concernant le dossier supervision pédagogique trois (3) comités nous apparaissent comme des éléments structurels potentiels au soutien de la pratique de la supervision pédagogique :

- Le comité de direction pour coordonner la gestion globale du dossier et tous les éléments qui relèvent principalement de la supervision de direction.

- Le comité pédagogique comme comité support à la mise en place, au maintien et au développement du dossier supervision pédagogique. Globalement proposer des moyens, des outils, des stratégies pour soutenir l'opérationnalisation i.e la planification, la mise en oeuvre, l'évaluation.

- Le C.P.E. comme organisme privilégié de consultation et de décision, dans les limites de ses responsabilités. (Conv. coll. chapitre 4-4.10, p. 28)

Les autres comités, vie étudiante et conseil étudiant, pourront être sollicités comme intervenants privilégiés si des objets de supervision touchant la vie étudiante sont retenus par l'école.

4.5.3 Le projet de supervision en cours (Appendice H)

Précisons d'abord que c'est la première année que l'équipe de direction se penchait sur un projet de supervision à l'école. En voici sa description :

4.5.3.1 Raison d'être, objectifs visés par ce projet

Pour l'équipe de direction, une décision a été prise soit celle de s'acquitter plus formellement de leur responsabilité de gestion, "superviser".

L'objectif visé en tout premier lieu par le projet, était de se rapprocher des enseignants, individuellement, pour savoir ce qu'ils pensent, connaître leur vécu, leurs sentiments par rapport aux objectifs de l'école et aux moyens retenus pour les réaliser.

Le second objectif visé était d'amener les enseignants à se situer par rapport à ces objectifs et moyens et ce sur deux (2) axes, la capacité à et la motivation à.

4.5.3.2 Objets de supervision

La supervision portait sur les quatre (4) objectifs de l'école et sur les moyens retenus pour les réaliser.

4.5.3.3 Structure

1- Le projet et ses objectifs ainsi que la démarche ont été soumis au C.P.E. de l'école pour échanges, discussions et décision. La démarche proposait deux (2) objectifs ou volets. Seul le premier objectif ou premier volet a été accepté.

2- Selon la répartition des responsabilités entre le directeur et les adjoints au niveau des matières d'enseignement, chacun a rencontré individuellement les enseignants des départements "matière" dont il a la responsabilité.

L'équipe de direction s'est ensuite rencontrée pour que chacun fasse part des résultats de ces rencontres et que des correctifs soient apportés aux objectifs et moyens 1989-1990 et proposés au C.P.E.

4.5.3.4 Technologies utilisées

Initialement, le projet de supervision proposait la démarche suivante même si elle n'était pas formulée de façon explicite. A travers les textes on pouvait dégager les étapes suivantes:

1. Analyse de situation quant

   a) à la pertinence des objectifs de l'école et aux moyens retenus pour les réaliser. Ce que l'enseignant en pense, son vécu et ses sentiments à ce sujet (diagnostic-école);

   b) à la capacité de (compétences) et la motivation à adhérer aux objectifs et à s'engager dans la réalisation des moyens (diagnostic individuel).

2. Détermination des objectifs "école" 1989-1990 (ajustement).
   Détermination des objectifs individuels : cible de développement.

3. Elaboration des plans d'actions "école".
   Elaboration des plans d'actions "individuel" (moyens retenus pour la cible de développement).

On se souviendra que seul le volet collectif a été retenu.

Concernant les outils élaborés pour soutenir la démarche, ils étaient constitués de deux (2) grilles :

- Une grille d'analyse de situation pour le volet individuel, développée sur deux (2) axes : axe capacité, axe motivation. Il s'agissait de lister les points forts et les points faibles de ces deux (2) axes.

- Une grille de planification pour le volet individuel faisant état des objectifs et moyens retenus.

4.5.3.5 Conditions favorisantes, présentes ou non

- Des rencontres individuelles enseignants, direction, ça ne s'est jamais fait à l'école.

- Le C.P.E. participe à la décision de réalisation du projet.

- Il juge toutefois les enseignants non-prêts à vivre le deuxième volet de la démarche et la direction s'en tient au premier volet.

4.5.3.6 Eléments d'analyse

Quelque soit l'ampleur donnée à ce premier projet de supervision et quelque soit ses déficiences, il faudra nécessairement en tenir compte dans le cheminement et le développement du dossier supervision à l'école.

Nous regrettons que le second volet du projet ait été rejeté, pour cette première expérience. C'est effectivement ce volet qui aurait amené les enseignants et l'équipe de direction, à l'essence même de la supervision soit celle qui amène la réflexion, la remise en question jusqu'à l'individu supervisé, celle qui "oblige" à une recherche d'amélioration de la qualité,

celle qui implique et qui engage le superviseur et le supervisé dans une démarche de collaboration et de support.

Une question vient à l'esprit, pourquoi ce volet a-t-il été refusé? Les membres du C.P.E. ont déjà donné une première réponse : les enseignants ne sont pas prêts. D'autres questions viennent : Que faudra-t-il faire pour qu'ils le soient? Et que faudra-t-il faire pour que l'équipe de direction se sente capable et prête à vivre cette démarche et à la "vendre" avec plus d'ardeur.

Il apparaît, selon notre avis que les phases de sensibilisation des enseignants et de préparation des superviseurs ont été déficientes dans l'amorce de cette expérience. Les membres enseignants du C.P.E. sont au nombre de cinq (5). C'est bien peu de gens sensibilisés et associés dans une école de cinquante-huit (58) enseignants.

Autre question : La supervision est-elle objet de décision du C.P.E.? Nous ne croyons pas. Il faut distinguer ici la décision sur le fond et les décisions sur la forme ou les modalités.

Quant à la démarche et aux outils proposés initialement pour le second volet, ils auront avantage à être raffinés, plus complets, et autant que faire se peut, élaborés avec la participation d'enseignants.

Nous tenterons aux chapitres des recommandations de tenir compte de ces éléments d'analyse.

4.5.4 Le projet éducatif de l'école, ses objectifs, ses projets pédagogiques

4.5.4.1 Description

Le projet éducatif de l'école Le Sommet est contenu dans un document intitulé "Une école à connaître" et publié chaque année à l'intention des élèves et de leurs parents. Il contient entre autres choses :

- les priorités et objectifs de l'école,
- les grands projets pédagogiques retenus pour les réaliser,
- la structure d'encadrement des élèves mis en place,
- les services offerts à l'école,
- la vie étudiante et les volets qu'elle traite.

Nous retrouvons en appendice J, certains extraits du document cité plus haut, extraits auxquels nous pourrons référer, s'il y a lieu, au moment des recommandations.

Démarche vécue pour prioriser et choisir les objectifs de ce projet éducatif

- En 1985-1986 l'école est en situation de crise.

- Une enquête est menée auprès de tous les enseignants et auprès des élèves.

- De grandes problématiques ressortent, entre autres choses :

  . le manque d'encadrement des élèves,
  . l'échec scolaire et la démotivation des élèves,
  . la démotivation des enseignants (statut et tâches),
  . l'absence de communication dans l'école et tous les problèmes qui en découlent.

- Un nouveau directeur entre en fonction (juillet 1986). Avec l'équipe de direction, les objectifs et moyens sont définis et présentés aux enseignants à la rentrée scolaire. On propose aux enseignants d'adhérer aux objectifs et moyens pour l'année 1986-1987 avec évaluation en cours d'année.

- Après évaluation, les objectifs sont reconduits pour les quatre (4) années suivantes, par le C.P.E. (Echéance 1990-1991). Annuellement il pourra y avoir ajustements et ajouts de moyens.

4.5.4.2 Eléments d'analyse

Il sera important de tenir compte de cette dimension primordiale de l'environnement dans la mise en place du programme de supervision, notamment par rapport aux objets à privilégier au départ du processus.

CHAPITRE 5

RECOMMANDATIONS : PRESENTATION D'ELEMENTS DE SOLUTIONS EN FONCTION DU CADRE CONCEPTUEL RETENU. (MODELE DE SUPERVISION PEDAGOGIQUE)

5. RECOMMANDATIONS : PRESENTATION D'ELEMENTS DE SOLUTIONS EN FONCTION DU CADRE CONCEPTUEL RETENU. (MODELE DE SUPERVISION PEDAGOGIQUE)

Pour énoncer les recommandations relatives à la conception du modèle de supervision pédagogique, nous reprenons les grandes dimensions dégagées par notre cadre conceptuel.

Tenant compte des assises théoriques de notre revue de littérature et de l'analyse de la situation effectuée à partir de ce même cadre conceptuel, nous formulerons des recommandations relatives

- à la raison d'être et aux objectifs que devrait viser la supervision pédagogique à l'école Le Sommet; (son pourquoi)
- à la démarche de travail à utiliser; (le comment faire)
- aux éléments structurels à mettre en place au soutien de sa pratique; (qui fait quoi)
- aux conditions psychosociales nécessaires pour soutenir la pratique de la supervision.

5.1 Recommandations relatives à la raison d'être, aux objectifs visés par la supervision pédagogique

- Compte tenu que notre revue de littérature nous a fait découvrir que
  - l'essence même du bien-fondé de la supervision (son pourquoi) réside dans la nécessité d'amélioration du système éducatif afin d'assurer aux étudiants des apprentissages et une éducation de qualité;

- la supervision pédagogique est une activité de gestion qui relève du directeur de l'école (droit et responsabilité découlant de sa fonction hiérarchique);

- cette activité ne s'improvise pas et qu'elle doit être structurée i.e planifiée, mise en oeuvre et évaluée de façon continue;

- la supervision vise d'abord et avant tout le soutien et l'assistance à l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions, responsabilités et tâches;

- cette activité, pour produire les résultats escomptés, doit se réaliser dans un climat où les conditions psychosociales sont favorisantes.

- Compte tenu que les enseignants répondants, lors de l'analyse de situation, partageaient dans une très grande proportion les objectifs énoncés et retenaient comme objectifs prioritaires à poursuivre :

  - d'aider les enseignants par des services de soutien et par du perfectionnement appropriés à leurs besoins;

  - d'assurer le respect et l'atteinte des objectifs de l'école en favorisant la cohésion des interventions pédagogiques.

Nous recommandons que la supervision pédagogique soit ainsi définie et vise la raison d'être et les objectifs suivants : (Tableau 8)

TABLEAU 8. Recommandations : La supervision pédagogique, sa définition, sa raison d'être et les objectifs visés

Nature de l'activité	: La supervision pédagogique est une activité de gestion des ressources humaines ayant pour objectif premier le soutien et l'assistance à l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions.
Structure ou Parties en cause	: Elle se réalise entre un superviseur (directeur de l'école ou son délégué) et un enseignant ou un groupe d'enseignants (unité(s) de supervision),
Démarche	: selon une démarche structurée et continue de planification, de mise en oeuvre et d'évaluation.
Climat	: Pour être efficace et réussie, cette démarche doit se réaliser dans un climat de confiance, de collaboration, de soutien et de responsabilisation mutuels, basé sur des relations humaines de qualité, sur une communication interactive constante, et être animée par un leader compétent qui adapte ses interventions aux situations et aux personnes.
Raison d'être et objectifs	: Elle a pour raison d'être fondamentale d'assurer aux étudiants des apprentissages et une éducation de qualité et vise particulièrement les objectifs suivants : - assurer les services de soutien et d'assistance à l'enseignant; - assurer l'atteinte des objectifs de l'école en favorisant la cohésion des interventions; - améliorer la qualité . de l'enseignement, . des services pédagogiques, . des décisions face à l'orientation et à l'organisation de l'enseignement, . des relations entre les divers agents d'éducation, . des programmes d'activités reliés à l'apprentissage.

5.2 Recommandations relatives à la démarche de supervision

- Compte tenu que toute situation à superviser doit se préparer par l'application d'une démarche de travail structurée.

- Compte tenu que toutes les démarches consultées se ressemblent quant à leur contenu et s'apparentent en quelque sorte au processus de solution de problème.

- Compte tenu que les enseignants répondants sont en accord avec la démarche suggérée lors de la cueillette des données.

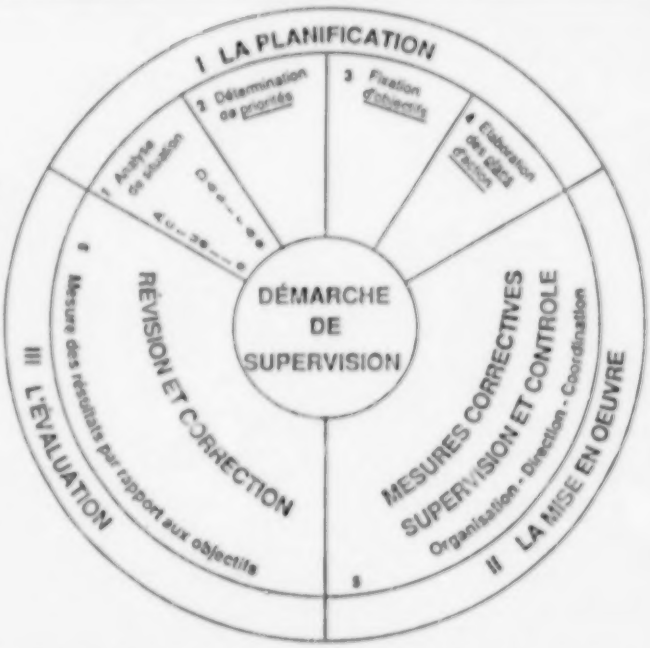
- Compte tenu que cette démarche est simple, facile à retenir et à utiliser.

- Compte tenu que l'analyse de situation a révélé que les répondants étaient en accord en grande majorité avec le fait qu'une telle démarche ne s'arrête pas à la collectivité (équipe-école) mais qu'elle doit rejoindre plus particulièrement des groupes et des individus pour être significative et efficace.

Nous recommandons que la démarche de travail suivante s'applique pour planifier, mettre en oeuvre et évaluer les objets de supervision qui concernent soit (Tableau 9)
- l'équipe-école
- les groupes d'enseignants (unités de supervision)
- l'individu-enseignant.

TABLEAU 9. Recommandations quant à la démarche de supervision à réaliser

Cette démarche s'applique au niveau
- de l'équipe-école
- des groupes d'enseignants (unités de supervision)
- de l'individu-enseignant



La démarche comprend trois (3) grandes phases qui se divisent en six (6) étapes : voir appendice K

I- La planification qui inclut
   1. L'analyse de la situation actuelle et désirée
      - la cueillette des données,
      - l'analyse et l'interprétation des données,
      - l'établissement du diagnostic.
   2. La détermination ou l'établissement de priorités.
   3. La fixation d'objectifs réalistes et mesurables.
   4. L'élaboration des plans d'action : les moyens, les ressources nécessaires, l'échéancier, les points de contrôle, le partage des responsabilités...

II- La mise en oeuvre ou l'exécution des plans d'action
   5. Elle inclut l'organisation, la direction, la coordination, la supervision et le contrôle des actions. C'est ici que s'exerce spécifiquement le soutien direct et l'assistance à l'enseignant.

III- L'évaluation
   6. La mesure des résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés. Apport de correctifs appropriés.

5.3 Recommandations relatives aux éléments structurels à mettre en place pour soutenir la pratique de la supervision pédagogique à l'école Le Sommet

Nous traiterons ici du qui fait quoi par rapport à la supervision pédagogique. Nous aborderons

- le partage des responsabilités : supervision de direction et supervision d'assistance;
- le partage des responsabilités de supervision pédagogique entre les Services éducatifs et la direction de l'école;
- le partage des responsabilités de supervision entre le directeur et les adjoints;
- la structure de coordination des actions de supervision;
- la structure de soutien.

5.3.1 Partage des responsabilités de supervision pédagogique: supervision de direction et supervision d'assistance

- Compte tenu des orientations administratives de la gestion des ressources éducatives de la commission scolaire. (Appendice B)

- Compte tenu du modèle d'interventions pédagogiques défini par la commission scolaire, modèle qui vient préciser les responsabilités de ses personnels "Line" et "Staff" en matière pédagogique. (Appendice C)

- Compte tenu que la fonction de supervision englobe des activités de gestion qui sont tantôt d'ordre de direction, de contrôle, de soutien, d'évaluation et tantôt d'ordre d'assistance et d'aide professionnelles.

- Compte tenu que la supervision pédagogique doit porter surtout sur l'amélioration de la pratique professionnelle des enseignants et qu'elle consiste d'abord et avant tout à les assister, à les aider, à assurer leur développement.

- Compte tenu que l'amélioration de la qualité repose d'abord sur la volonté des enseignants à recevoir de l'aide et que les conditions doivent être favorisantes à cet effet (personne jugée compétente pour aider, climat de confiance et de crédibilité, ...).

- Compte tenu que notre analyse de situation a révélé que les répondants considèrent comme très important

  . que soient distinguées la supervision de direction et la supervision d'assistance,

  . que soient définies les responsabilités de supervision entre les Services éducatifs et l'école.

Nous recommandons à l'équipe de direction de distinguer la supervision de direction et la supervision d'assistance et d'établir ainsi le partage des responsabilités entre les intervenants superviseurs. (Tableau 10)

Et dans ce contexte, nous recommandons que le partage des responsabilités en matière de supervision s'effectue ainsi entre les Services éducatifs et la direction de l'école. (Tableau 11)

TABLEAU 10. Recommandations : Supervision de direction et supervision d'assistance, partage des responsabilités

La supervision de direction appartient aux gestionnaires. Elle est caractérisée par l'aspect d'influence hiérarchique (fonction "Line"). Les responsables de la supervision de direction sont ceux et celles qui prennent les décisions, dirigent et exercent le contrôle pour atteindre les buts de l'organisation.

Services éducatifs (C.S.)	Ecole
. Le Directeur général	. Le directeur d'école
. Le Directeur des Services éducatifs	. Les adjoints
. Les coordonnateurs des Services éducatifs	

N.B. : Les interventions de gestion (supervision de direction) faites auprès des enseignants de l'école, appartiennent uniquement au directeur de l'école et à ses adjoints.

Tâches : Les tâches du gestionnaire-superviseur-"Line" dans la perspective de son rôle de dirigeant

1) **Décider** du quoi? / pour qui? / comment? / quand? / où? / à quel prix? — selon les niveaux hiérarchiques et la latitude décisionnelle qui s'y rattache.

au niveau du recrutement, de la répartition, de l'affectation, de l'utilisation, du développement, de l'élimination des ressources de toute nature nécessaires dans la poursuite des finalités.

2) **Communiquer l'information** organisationnelle et s'assurer de la connaissance et de la compréhension de cette information.

3) **Superviser** i.e diriger, contrôler, soutenir

. L'activité de direction vise à influencer positivement et à motiver les membres d'une équipe-école afin de s'assurer que les buts visés soient atteints.	. L'activité de contrôle consiste à examiner et à vérifier, soit les résultats, soit le respect des processus, soit l'utilisation des procédés ou des moyens pour s'assurer que les activités se déroulent conformément aux normes établies selon les échéanciers fixés.	. L'activité de soutien consiste à affecter les ressources pertinentes, à fournir les informations, les moyens, les techniques et le perfectionnement nécessaires à une meilleure pratique pédagogique.

4) **Evaluer** sommativement les résultats, les processus, les comportements pour fins de décision.

N.B. : L'évaluation du rendement se situe à ce niveau

La supervision d'assistance et de développement est caractérisée par l'aspect de service. Elle appartient à ceux ou celles qui exercent une fonction de consultation spécialisée (fonction "staff") et une fonction d'assistance auprès du Line et des divers enseignants concernés.

Services éducatifs (C.S.)	Ecole
. Les conseillers pédagogiques	. Les chefs de groupe
. Les répondants de dossiers	. Toute personne compétente sollicitée pour une consultation spécialisée
. Toute personne compétente et sollicitée en vue d'une consultation spécialisée	. Les P.M.S. services aux élèves

Tâches : Les tâches du superviseur d'assistance dans la perspective de son rôle d'aidant.

1) Co-décider du quoi? / pour qui? / comment? / quand? / où? — selon son (ses) domaine(s) d'expertise

au niveau de l'utilisation des ressources disponibles et autorisées par l'organisation-école dans la poursuite des finalités.

2) Communiquer l'information d'ordre personnel et s'assurer d'une compréhension du diagnostic et des attentes

3) Assister, aider, relancer le(s) enseignant(s) dans l'amélioration de se (leur) pratique pédagogique
. connaissance
. habiletés
. attitudes
Impliquer le(s) supervisé(s) dans sa (leur) démarche d'auto-développement.

4) Evaluer formativement en cours de déroulement. Interventions visent à modifier ou à renforcer.

Extrait et adapté du Recueil de textes sur la Pratique de la supervision pédagogique, E.N.A.P., 1987, d'après une recherche de Jeanne Reynolds, 1971.

TABLEAU 11. Recommandations : Partage des responsabilités de supervision entre la direction d'école et les Services éducatifs

Nous recommandons que le directeur d'école
(ou ses adjoints par délégation)

- soit responsable de la supervision de la production des services éducatifs dispensés dans son école et qu'il s'assure de la qualité de l'ensemble des services pédagogiques offerts à la clientèle.
- soit responsable de la supervision des enseignants par qui passe la production de ces services. Par conséquent toutes interventions de gestion découlant de cette supervision appartiennent à la direction de l'école et seulement à elle.
- initie tout projet ou programme de supervision pédagogique dans son école. Il en assure la gestion globale i.e qu'il dirige et contrôle toutes les phases de planification de mise en oeuvre et d'évaluation requises pour sa mise en place et son exercice.
- confie à ses adjoints des responsabilités et mandats de supervision : supervision de direction pour l'assister dans ses fonctions, supervision d'assistance auprès de certains groupes d'enseignants. Il en informe tous les personnels.
- identifie les besoins de soutien et d'assistance à l'école concernant l'application de la démarche et/ou la solution des problématiques et des développements à réaliser qui en découlent, et adresse des demandes de soutien aux Services éducatifs, selon un échéancier annuel convenu.
- confie aux chefs de groupe des mandats de supervision d'assistance auprès d'un groupe d'enseignants ou d'un enseignant en tenant compte de son champ d'expertise et des fonctions et responsabilités qui peuvent lui être dévolues. (C. Coll. 8-10.22). Il en informe tous les enseignants.
- mette en place la structure de soutien nécessaire.
- voit à la coordination des actions de supervision qui se réalisent dans son école par la mise sur pied de mécanismes facilitant l'échange et la concertation des agents superviseurs impliqués : superviseurs de direction, superviseurs d'assistance.

Nous recommandons que le directeur des Services éducatifs
(ou ses coordonnateurs par délégation)

- voit à ce que les écoles appliquent les programmes de services et leurs contenus en conformité aux orientations et politiques du MEQ et de la commission scolaire.
- applique des programmes de contrôle relatifs à l'application des programmes de services, communique les résultats au "Line", propose des objets de supervision et de l'assistance pour que les problématiques soient traitées par le biais des programmes de supervision pédagogique.
- s'inscrive en service et en soutien à l'école, avec les personnels de son unité, dans la planification, la mise en oeuvre et l'évaluation des programmes de supervision pédagogique initiés collectivement (toutes les écoles) ou individuellement (une école).
- fasse connaître les priorités pédagogiques découlant d'obligations ministérielles ou d'orientations et de plans d'action de la commission scolaire et pouvant avoir un impact sur les programmes de supervision pédagogique.
- confie aux personnels de son unité, selon leurs responsabilités et domaine d'expertise (coordonnateurs, conseillers pédagogiques) le traitement des demandes d'assistance adressées par le directeur (ou ses adjoints). Il articule les ressources et confie les mandats appropriés.

  Ces demandes et mandats confiés peuvent être d'ordre d'assistance professionnelle à l'équipe de direction ou aux enseignants. L'assistance peut s'appliquer à n'importe laquelle des étapes de la démarche de supervision et les formes d'aide peuvent être variées : informations, instrumentations, perfectionnement, conseils, élaboration d'outils de supervision et d'outils pédagogiques divers, moyens et stratégies d'intervention, animation, accompagnement d'un groupe ou d'un enseignant dans sa démarche, etc.
- exerce un leadership dans le développement de programme de supervision pédagogique, auprès des "Line". A cet effet il voit à informer, instrumenter, perfectionner les directions d'école pour qu'elles soient capables d'exécuter cette responsabilité. Il propose un modèle, une démarche, des outils, des moyens et stratégies de mise en place, des structures de soutien possibles, etc.

5.3.2 Partage des responsabilités de supervision pédagogique entre le directeur et les adjoints

- Compte tenu du partage des responsabilités déjà en application à l'école entre le directeur et les adjoints

  . structure horizontale face à l'encadrement des élèves,

  . structure verticale au niveau de la supervision des matières d'enseignement et des enseignants qui y œuvrent.

- Compte tenu que le partage des responsabilités au niveau des matières d'enseignement permet à l'adjoint responsable de se concentrer sur quelques matières, de mieux s'approprier leurs contenus et d'assurer les liens inter-niveaux dans la poursuite des objectifs.

- Compte tenu que cette structure de partage au niveau des matières favorise les liens entre le responsable de la matière à l'école et le responsable de cette même matière aux Services éducatifs dans l'accomplissement de leurs responsabilités mutuelles de supervision (de direction et/ou d'assistance).

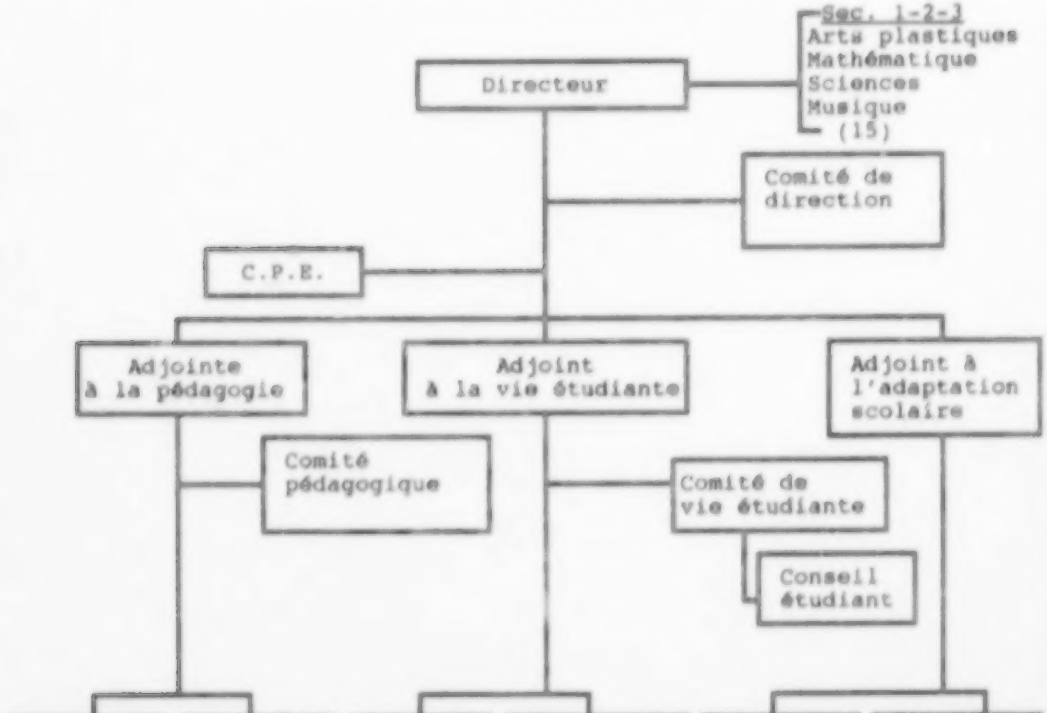
- Compte tenu que le nombre d'individus à superviser et à encadrer par chacun des superviseurs ne doit pas être trop grand.

Nous recommandons à l'équipe de direction

- de maintenir la structure de partage des responsabilités de supervision comme définie actuellement à l'école;

- de voir à un partage plus équitable des matières en tenant compte du nombre d'enseignants à superviser, surtout si la tâche de supervision débouche éventuellement sur une structure généralisée de rencontres individualisées. (Tableau 12)

TABLEAU 12. Partage des responsabilités de supervision entre le directeur et les adjoints à l'école Le Sommet.



Légende :

( ) : nombre d'enseignants à superviser pédagogiquement.
C.P.F. : cheminement particulier de formation.

5.3.3 Structures de coordination des activités de supervision pédagogique à l'école Le Sommet

- Considérant les structures existantes à l'école, comité de direction, comité de participation des enseignants (C.P.E.) et comité pédagogique, et les responsabilités que ces comités assument déjà.

- Considérant que la majorité des répondants (72%) préfèrent qu'on se serve des structures existantes à l'école, comme mécanismes de coordination des actions de supervision.

- Considérant l'importance de coordonner les actions de supervision dans un contexte de partage de responsabilités entre le directeur et les adjoints et entre l'école et les Services éducatifs, et pour la recherche d'une cohérence entre les objets et actions de supervision au niveau de l'équipe-école et des unités de supervision.

Nous recommandons à l'équipe de direction de confier aux comités suivants une mission de coordination et de définir ainsi les responsabilités de coordination : (Tableau 13)

TABLEAU 13. Recommandations : Structures et responsabilités de coordination des activités de supervision.

Nous recommandons que

. Le comité de direction devienne le lieu privilégié de coordination entre le directeur et les adjoints pour tout ce qui s'attache aux responsabilités de supervision de direction (prise de décisions, mandats de direction, de contrôle, de soutien, d'évaluation) et à la coordination de la gestion globale du dossier supervision pédagogique à l'école (planification, mise en oeuvre, évaluation).

. Le comité pédagogique devienne un comité privilégié d'assistance à l'équipe-école pour supporter la planification, la mise en oeuvre et l'évaluation des actions de supervision. Les responsabilités confiées seront entre autres choses,
  . de proposer des moyens, des stratégies, d'élaborer des outils pour soutenir l'opérationnalisation de la démarche de supervision
  . d'initier et de participer activement à la réalisation de certaines étapes de la démarche et de voir à leur bon déroulement
  ex. : cueillette des données,
  analyse et interprétation,
  élaboration des plans d'actions.

. Le C.P.E. participe aux décisions dans le cadre des objets de compétence qui lui sont confiés. Dans le cas de la supervision pédagogique, le C.P.E. participera activement aux décisions qui découlent de l'application de la démarche (démarches collective et/ou de sous-groupes) i.e
  - l'analyse de la situation et le diagnostic,
  - l'établissement de priorités ou objets de supervision,
  - la fixation des objectifs,
  - la détermination des plans d'action,
  - les étapes de mise en oeuvre, les moyens, l'échéancier de réalisation,
  - l'évaluation des résultats et les correctifs à apporter aux objectifs, au processus, etc.

. Ces comités n'hésitent pas à s'entourer de "consultants spécialisés" en vue d'être assistés, s'il y a lieu, dans l'exercice de leurs responsabilités respectives :
  - coordonnateurs des services éducatifs,
  - conseillers pédagogiques,
  - répondants de dossier,
  - chefs de groupe,
  - ...

5.3.4 Structures de soutien

- Compte tenu que des situations problématiques à corriger ou de développement professionnel à réaliser concernent

  . soit toute l'équipe-école
  . soit un ou des groupes d'enseignants
  . soit un individu-enseignant.

- Compte tenu que le succès d'une école et de tout projet collectif à réaliser dépendent dans une large mesure de la cohésion, de l'engagement, du rendement de l'ensemble des enseignants d'une école.

- Compte tenu que l'analyse de situation a révélé des écarts importants aux énoncés suivants entre la situation actuelle et la situation désirée :

  . les enseignants reçoivent régulièrement des feedback sur leur travail (50%);

  . l'école mise beaucoup sur la communication et les interactions entre chacun pour réaliser les objectifs et la mission (22%);

  . l'esprit d'équipe est élevé et le travail en équipe occupe une place importante (35%);

  . ce sont des comportements de collaboration qui décrivent le mieux le personnel de l'école (20%);

  . les ressources d'encadrement pédagogiques sont suffisantes et adéquates (42%).

Nous recommandons à l'équipe de direction :

que la structure de soutien pour l'exercice de la supervision pédagogique à l'école s'établisse selon trois (3) niveaux d'interventions, dépendamment des objets de supervision retenus et des objectifs visés par la supervision (Tableau 14)

- interventions de supervision au niveau de toute l'équipe-école,

- interventions de supervision au niveau de groupes d'enseignants (unités de supervision),

- interventions de supervision au niveau d'un individu-enseignant par la rencontre individuelle de supervision.

TABLEAU 14. **Recommandations : Structures de soutien pour l'exercice de la supervision pédagogique à l'école Le Sommet.**

Nous recommandons que la structure de soutien pour l'exercice de la de la supervision pédagogique s'établisse selon trois (3) niveaux d'interventions :

1. Par rapport à l'équipe-école, nous recommandons
   d'attacher une grande importance à l'entité "équipe-école" comme première structure de soutien. Des activités de sensibilisation, (informations, échanges, sessions de travail et d'études), l'application d'une démarche collective de travail associant les enseignants à chacune des étapes doivent amener tous les enseignants à partager de façon significative : les priorités, les objectifs, les plans d'action, les responsabilités attachées à l'exécution des actions et à leur contrôle.

2. Par rapport aux interventions de supervision touchant des groupes d'enseignants, nous recommmandons
   de favoriser la naissance et la mise sur pied d'unité(s) de supervision dont les regroupements d'enseignants s'effectuent sur la base d'intérêts communs (problèmes à résoudre, développement ou projets à réaliser). Dans le cas d'unité(s) ayant un caractère permanent (1 an), l'horaire individuel des participants est ajusté de façon à permettre les rencontres à une même période de l'horaire cyclique. Autant que faire se peut, les membres adhèrent à l'unité de supervision sur une base volontaire. Un animateur est désigné pour préparer et animer les rencontres, voir au suivi, établir les liens de coordination avec le comité pédagogique.

3. Par rapport aux interventions de supervision touchant un enseignant, nous recommandons
   l'établissement d'une structure de rencontres individualisées de supervision. La direction de l'école décide de telles rencontres en fonction de problématiques à solutionner et/ou de développement à réaliser. Cette structure de rencontres individualisées pourra être généralisée à tous les enseignants, s'attacher à un groupe déterminé d'enseignants (groupe matière par exemple) ou à quelques enseignants en particulier, dépendamment des objets et des objectifs poursuivis. Une décision en ce sens impliquera l'application d'une démarche de travail individualisée auprès de l'enseignant, ce qui nécessitera quelques rencontres annuelles pour lui assurer le suivi et le soutien auxquels il est en droit de s'attendre.

5.4 Recommandations relatives aux conditions psychosociales favorisantes à la mise en place et au soutien de la pratique de la supervision pédagogique

- Considérant que tous les auteurs consultés insistent sur la nécessité d'établir un climat propice à la mise en application d'un programme de supervision où les interventions de contrôle, d'évaluation, d'aide professionnelle sont rendues possibles et acceptées.

- Considérant que les probabilités de réussite d'un projet de supervision sont beaucoup plus fortes lorsque le climat est positif i.e lorsque les relations humaines sont de qualité, lorsque le style de gestion s'adapte aux personnes et aux situations, lorsque les actions des enseignants s'intègrent aux objectifs de l'école, lorsque les communications au sein de l'école sont de qualité.

- Considérant que le climat organisationnel est le résultat des perceptions des individus concernant plusieurs facteurs reliés aux sous-systèmes de l'organisation
  - . à la raison d'être,
  - . à la structure,
  - . aux technologies,
  - . à la dimension psychosociale,
  - . à la gestion.

- Considérant que nous sommes allés chercher les perceptions des enseignants de l'école concernant plusieurs dimensions reliées aux facteurs cités plus haut, et ce, tant au niveau de la situation actuelle que de la situation désirée.

- Considérant les écarts significatifs observés entre la situation actuelle et la situation désirée relativement à certaines conditions favorisantes plus ou moins présentes à l'école.

Nous recommandons à l'équipe de direction de travailler prioritairement à la mise en place des conditions psychosociales suivantes : (Tableau 15)

TABLEAU 19 Recommandations relatives aux conditions psychosociales à développer à l'école Le Sommet pour soutenir la pratique de la supervision pédagogique.

Nous recommandons à l'équipe de direction de travailler prioritairement au développement des conditions psychosociales particulières suivantes: ainsi, nous recommandons

- de faire participer davantage les enseignants à la définition des objectifs et des moyens (plans d'action) à mettre en place pour les réaliser. (Au-delà du C.P.E. qui rejoint très peu d'enseignants)

- de s'assurer par des échanges et des discussions (réunions de toute l'équipe-école ou des divers départements d'enseignants) que les enseignants comprennent et acceptent les objectifs et les plans d'action, qu'ils en saisissent l'ampleur, la limite et la portée, pour qu'ils adhèrent aux objectifs et qu'ils s'engagent dans les actions de réalisation.

- d'amener les enseignants à se situer par rapport à ces objectifs et moyens :
  L'enseignant
  - clarifie ses intentions par rapport à ces objectifs. Pourquoi j'accepte cet objectif?
  - définit sa contribution. Je suis prêt à faire quoi. Je m'engage à.
  - évalue sa capacité à, sa motivation à.

- que la structure de soutien mise en place pour réaliser la supervision pédagogique permette de donner régulièrement des feed-back aux enseignants sur leur travail et d'assurer l'encadrement pédagogique souhaité, que ce soit par le biais des rencontres individuelles de supervision, ou par le biais des unités de supervision.

- que les modalités de travail (équipe-école, unité de supervision, comité de travail) pour impliquer les enseignants dans la réalisation des différentes étapes de la démarche de supervision (planification, mise en oeuvre, évaluation) soit un moyen privilégié de développer
  - l'esprit d'équipe et le travail en équipe qu'on juge actuellement déficients,
  - les comportements de collaboration désirés,
  - la communication et les interactions souhaitées par les enseignants pour réaliser les objectifs et la mission.

- que l'équipe de direction soit hautement préoccupée d'acheminer par un réseau formel de communication toutes les informations dont les enseignants ont besoin, jusqu'à la base, pour favoriser d'une part la prise de décision et d'autre part la transmission des informations d'ordre opérationnel et de gestion.

- que tous les groupes concernés dans l'école soient associés aux décisions qui se prennent, soit par les mécanismes formels de participation actuellement en place (C.P.E.) ou par tous autres modes de consultation et d'informations visant à rejoindre le plus grand nombre d'enseignants possible.

- Considérant que 70% des répondants sont d'accord pour créer des unités de supervision et que la moitié d'entre eux préfèrent le regroupement sur la base de problèmes ou d'intérêts communs.

- Considérant que la mise sur pied d'unités de supervision pourrait apporter de nombreux avantages à l'école et à son personnel :

  . répondre au besoin de soutien interpersonnel et au besoin de motivation par le groupe;

  . être un lieu privilégié de ressourcement, de renforcement, de feed-back;

  . augmenter l'esprit d'équipe et le travail en équipe.

- Compte tenu que pour améliorer la pratique pédagogique des enseignants il faut s'approcher individuellement d'eux, chercher à comprendre les problématiques qu'ils vivent, échanger sur des solutions significatives, aider à leur mise en oeuvre, intervenir pour motiver, encourager...

- Compte tenu que la rencontre individuelle de supervision est une façon privilégiée de réaliser une complicité superviseur-supervisé et d'apporter le soutien et le feed-back désirés par les enseignants.

- Compte tenu que dans l'analyse de situation les répondants acceptent majoritairement (92%) la structure de rencontres individualisées et que 55% d'entre eux désirent que la direction décide de telles rencontres en fonction de problématiques à solutionner.

CHAPITRE 6

RECOMMANDATIONS RELATIVES A L'IMPLANTATION DU MODELE DE SUPERVISION PEDAGOGIQUE A L'ECOLE LE SOMMET

6. RECOMMANDATIONS RELATIVES A L'IMPLANTATION DU MODELE DE SUPERVISION PEDAGOGIQUE A L'ECOLE LE SOMMET

Le chapitre précédent avait pour objectif de proposer un modèle de supervision pédagogique adapté à la réalité de l'école Le Sommet, tenant compte des facteurs de l'environnement en présence et des attentes du milieu.

Le présent chapitre veut aborder l'implantation de ce modèle à l'école. Aborder l'implantation c'est aborder toute la dimension de la gestion du dossier supervision pédagogique et réfléchir aux actions ou aux stratégies à poser pour faciliter et réussir la réalisation des diverses phases de préparation et de sensibilisation, de planification, de mise en oeuvre et d'évaluation. En conséquence, les recommandations seront formulées en considérant ces quatre (4) phases.

6.1 Recommandations relatives aux principes à mettre en application lors de l'implantation

Nous énoncerons au préalable les principes sur lesquels repose l'implantation d'une démarche de supervision, principes que les superviseurs ne peuvent ignorer s'ils veulent faire de l'entreprise de supervision un succès.

En conséquence, nous recommandons à l'équipe de direction de mettre en application les principes suivants : (Tableau 16)

TABLEAU 16. Recommandations quant aux principes à mettre en application dans l'implantation de la supervision pédagogique

- L'implantation d'une démarche de supervision pédagogique est un processus et non un événement isolé. C'est un processus gradué de changement qui intègre des objectifs de développement, de perfectionnement et de croissance, et pour les superviseurs et pour les supervisés. En conséquence, l'opération s'échelonne sur une certaine durée et se situe dans une action continue.

- L'interaction est essentielle dans la mise en place d'une démarche de supervision puisque la mise en place de ce changement implique un processus de clarification entre superviseurs et supervisés.

- La coopération ou la collaboration qui sous-tend la relation entre les diverses ressources professionnelles est primordiale car elle vise le climat des relations et l'orientation des efforts de chacun vers l'atteinte des objectifs.

- La supervision est utile pour tous les intervenants et chacun y a droit. Cela implique un service généralisé aux personnes et à leurs activités pédagogiques. (Ce qui n'exclut pas la fixation de priorités)

- Ce service doit s'adapter aux besoins individuels et aux problèmes particuliers. La supervision ne doit pas être basée sur des interventions standardisées. (Leadership situationnel)

- Il est nécessaire que les objectifs (personnels, professionnels, institutionnels) soient précisés, compris et acceptés de tous les intervenants à partir de leur nature et de leurs implications. Les enseignants doivent avoir une idée claire des résultats qu'on attend d'eux.

- L'essence même du bien-fondé de la supervision réside dans la nécessité d'améliorer le système éducatif et de faire progresser les individus et l'organisation. Il ne faut jamais perdre de vue cette raison d'être.

- Les responsabilités de supervision doivent être bien identifiées dépendamment des postes occupés par les personnes dans l'organisation, ainsi que leur interdépendance et leur complémentarité.

- Les relations Services éducatifs, direction d'école dans la réalisation du mandat de supervision reposent sur le principe essentiel de coordination, d'entente, et de complémentarité et sur le respect des champs de juridiction de chacun.

- Il est nécessaire d'appliquer la démarche dans son entièreté i.e de fixer un programme de supervision bien élaboré, de le mettre en opération de façon complète et continue, et de l'évaluer régulièrement.

- Le leadership pédagogique de la direction de l'école est fondamental pour assurer la réussite de la mise en oeuvre de la démarche de supervision pédagogique. Elle doit être un leader inspirant, un leader motivant pour le personnel enseignant.

6.2 Recommandations relatives à la phase de préparation des superviseurs et de sensibilisation du personnel

L'implantation de tout projet ou programme de supervision pédagogique nécessite de la part des superviseurs des étapes indispensables de préparation personnelle et de sensibilisation du personnel.

En conséquence, nous recommandons à l'équipe de direction de franchir les étapes suivantes de préparation personnelle et de sensibilisation du personnel. (Tableau 17)

TABLEAU 17. Recommandations relatives aux étapes de préparation des superviseurs

Recommandations relatives aux étapes de sensibilisation du personnel

Nous recommandons à l'équipe de direction :

- de se situer face à la supervision et face au modèle recommandé. Réfléchir sur leur vécu personnel. Tenter de dégager leurs croyances, leurs théories, leurs conceptions dans le domaine de la supervision, du contrôle et de l'évaluation;

- d'analyser le contexte pour mesurer l'ouverture du milieu à la supervision

  - retour sur l'analyse du climat : points forts, points faibles;
  - évaluer les attentes des supérieurs et celles des subordonnés;
  - évaluer les us et coutumes de l'école;
  - évaluer les types d'enseignants qu'on a : degré de maturité professionnelle (habiletés, engagement, motivation à);
  - évaluer le degré de résistance des enseignants face à la supervision;
  - évaluer les besoins créés chez le personnel enseignant par le contexte scolaire (les impératifs de changements tels l'application des nouveaux programmes, politique d'évaluation pédagogique, etc.).

- de clarifier leurs intentions, leurs objectifs par rapport à la supervision :

  - qu'est-ce qu'on veut atteindre comme résultats;
  - jusqu'où on veut aller, jusqu'où on est prêt à s'engager;
  - qu'est-ce qu'il est possible de réaliser compte tenu des ressources.

- d'évaluer leurs compétences managérielles, techniques, personnelles et interpersonnelles, en considérant en premier lieu, les compétences privilégiées par leur personnel lors de l'analyse de situation.

- de s'établir un programme d'auto-développement ou d'auto-perfectionnement à partir des points faibles identifiés.

- de se situer quant à son style de gestion ou de leadership : suis-je davantage directif, participatif, non-directif? Suis-je capable d'adapter mon style aux événements et aux personnes?

- de déterminer les éléments structurels à mettre en place. A partir des recommandations faites, décider ce qu'on retient quant au partage des responsabilités de supervision, quant à la structure de soutien.

- de cerner les objets potentiels de supervision découlant du projet éducatif de l'école, des objectifs de la commission scolaire, des obligations ministérielles. D'identifier des priorités.

- décider d'une stratégie d'approche pour amorcer, introduire avec le personnel, la question de la supervision.

Afin d'enclencher la motivation, l'engagement et la collaboration souhaités, nous recommandons à l'équipe de direction

- de prendre tout le temps nécessaire pour introduire auprès de tous les enseignants ce changement qui se présente au moins sous trois (3) aspects :

  - l'acceptation et l'intégration de valeurs et d'objectifs;
  - l'utilisation possible de nouvelles stratégies d'interventions;
  - l'utilisation d'une instrumentation nouvelle.

- d'amorcer avec les enseignants un processus de réflexion visant

  - à découvrir la nécessité du changement proposé, ses effets et ses incidences dans l'application;
  - à préciser et clarifier le changement lui-même i.e les modifications apportées à la pratique actuelle.

Pour ce faire nous recommandons de réaliser avec les enseignants des activités de sensibilisation (échanges, sessions d'étude et de travail, lectures) ayant pour objectifs :

- de permettre l'expression et le traitement des résistances face à la supervision (entre autres pour récupérer les enseignants éprouvant des sentiments négatifs);

- de clarifier les concepts de contrôle, de supervision, d'évaluation, d'assistance professionnelle, en établissant les distinctions qui font la particularité de chacune de ces activités de gestion mais aussi en faisant comprendre les liens qui existent entre ces activités.

- d'échanger et de s'entendre sur la raison d'être et les objectifs visés par la supervision pédagogique.

- de permettre l'expression claire des intentions : expliquer dans quel esprit on entend faire cette supervision et décrire de quelle façon on veut procéder.

- d'expliquer et de s'entendre sur la démarche de travail envisagée.

- de faire connaître la structure de soutien qu'on veut mettre en place ainsi que le partage des responsabilités des intervenants superviseurs.

- de permettre l'expression des attentes mutuelles : superviseurs et supervisés.

N.B. : Les résultats de l'analyse de situation effectuée par l'étudiante de l'ENAP, seront un heureux prétexte et une excellente occasion d'échange et de confrontation positive pour discuter et s'entendre sur les grandes dimensions de la supervision pédagogique à l'école.

6.3 Recommandations relatives à la phase de planification

La phase de planification, c'est la pierre angulaire de la démarche, la phase motrice des actions qui devraient normalement en découler. C'est d'une part le moment de réaliser un diagnostic de la situation à superviser, d'établir des priorités, de fixer des objectifs et d'élaborer des plans d'actions. C'est d'autre part et surtout le moment de créer l'adhésion aux objectifs et aux plans d'action, de susciter la motivation et l'engagement du personnel dans la poursuite et la réalisation de ces objectifs et moyens. C'est le moment de rallier les objectifs individuels aux objectifs organisationnels. Bien réalisée, la planification devient une force intégratrice extraordinaire.

En conséquence et compte tenu des attentes des enseignants exprimées à ce niveau lors de l'analyse de situation, nous recommandons à l'équipe de direction la mise en place d'une stratégie globale d'implication et de participation des enseignants à chacune des étapes de la phase de planification.

Nous ne voulons pas dire ici que tous les enseignants doivent participer à l'entièreté de chacune des étapes mais nous insistons sur le fait qu'il faut à tout le moins, trouver une façon de les associer en

- impliquant de façon très active tous les groupes concernés dans la cueillette des données;

- les informant des résultats au fur et à mesure du déroulement de chacune des étapes;

. les impliquant dans le processus de décision par des consultations
  - sur le diagnotic posé,
  - sur les priorités retenues,
  - sur les objectifs fixés,
  - sur les plans d'actions élaborés.

6.3.1 Le choix des objets de supervision

L'étape précédente de préparation des superviseurs aura permis entre autres choses de cerner des objets potentiels de supervision. D'une part, l'analyse de situation effectuée au cours de la démarche d'intervention propose aux gestionnaires-superviseurs de l'école Le Sommet certains objets de supervision considérés comme prioritaires par l'ensemble des répondants soit

. l'organisation pédagogique : activités d'apprentissage, aménagement physique, matériels didactiques;

. l'encadrement des élèves, leur suivi pédagogique et comportemental;

. le suivi pédagogique des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;

. l'environnement pédagogique ou l'implication des enseignants dans des projets de département ou dans des comités (rôle dynamique des enseignants).

D'autre part, cette analyse de situation a aussi permis de mettre en évidence la nécessité de tenir compte de l'échéancier fixé (1990-1991) pour la réalisation des priorités, objectifs et moyens d'action actuels de l'école, et de consi-

dérer les objets de supervision qui devraient normalement en découler et qui ne sont pas nécessairement et formellement supervisés.

De plus, notre cadre conceptuel nous rappelle l'importance de tenir compte des objectifs "imposés" par l'environnement et des objets de supervision qui s'y rattachent. L'école devra donc s'associer aux priorités et objectifs pédagogiques de la commission scolaire.

Compte tenu de toutes ces considérations, nous recommandons à l'équipe de direction

À court terme et moyen terme

. d'axer la supervision pédagogique sur des objets découlant des objectifs de l'école et des moyens mis en place pour les réaliser ainsi que sur des priorités pédagogiques de la commission scolaire;

. de prioriser parmi ces objets, des objets à superviser, notamment
- l'encadrement des élèves et leur suivi pédagogique et comportemental;

retenus encore comme objet prioritaire lors de l'analyse de situation.

À moyen et plus long termes

. d'aborder deux (2) autres objets prioritaires retenus par l'ensemble des répondants et qui sont du domaine spécifique de l'enseignement soit

- l'organisation pédagogique et ses trois (3) composantes : les activités d'apprentissage, l'aménagement physique et les matériels didactiques;

- le suivi pédagogique des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. (EDAA)

Pour ces objets, nous recommandons de procéder à une analyse de situation plus détaillée des problématiques sous-jacentes et d'y retenir encore ici des priorités d'action et de supervision.

Quant à l'environnement pédagogique identifié comme objet prioritaire par les répondants, nous recommandons à la direction de l'école de retenir cet objet comme moyen privilégié de structure à mettre en place à court terme afin d'impliquer les enseignants dans des projets de supervision, que ce soit pour trouver des solutions à une problématique donnée ou pour réaliser un projet de développement pédagogique (unités de supervision).

Que ce soit pour des objets retenus à court, moyen ou long termes, nous recommandons pour chaque objet de supervision de (d'après Claude Paquette, 1986, pp. 26 à 43)

. cerner la situation à superviser en précisant les actions de supervision qui seront menées;

. clarifier les intentions des partenaires dans la situation à superviser i.e établir le niveau de supervision recherché.

Niveau 1 : supervision technique : vérifier, contrôler si les activités ou tâches ont été effectivement faites. (Approche quantitative)

Niveau 2 : supervision des processus : cerner, analyser les processus qui ont joué dans le développement d'un projet ou d'une opération. Il s'agit de voir comment les actions, les événements influencent les acteurs. (Approche qualitative)

Niveau 3 : supervision des effets d'un projet ou d'une opération, soit à la lumière des objectifs fixés préalablement, soit à la lumière des effets réels constatés.
(Voir grille de travail, appendice L.)

6.3.2 Le choix et l'utilisation d'instruments pour supporter la démarche

La phase de planification débute normalement par une analyse de situation qui peut prendre plus ou moins d'ampleur et qui peut se faire de façon soit collective, soit au niveau de groupes spécifiques d'enseignants, soit au niveau individuel.

Peu importe le(s) mode(s) retenu(s), cette analyse de situation se fait habituellement à l'aide de moyens et d'instruments facilitant la cueillette des informations et permettant d'accéder à une certaine rigueur dans l'analyse des données et l'établissement du diagnostic.

- Compte tenu que ces instruments doivent s'adapter à la situation à superviser et être significatifs pour les personnes impliquées.

- Compte tenu que les enseignants répondants ont exprimé leur accord sur la nécessité d'élaborer et d'uti-

liser des instruments pour réaliser les étapes de la démarche notamment pour analyser la situation et planifier les actions à réaliser.

- Compte tenu que la moitié des enseignants répondants ont signifié qu'on devrait utiliser plus souvent pour effectuer des cueillettes de données
  . des questionnaires d'enquête,
  . des entrevues individuelles,
  . des entrevues de groupe.

Nous recommandons à l'équipe de direction

- que l'école élabore les instruments et [illegible] elle juge nécessaire pour appuyer les différentes étapes de la démarche de supervision qu'elle entreprend face à une ou des situations à superviser.

- qu'une banque d'instruments soit constituée afin que les intervenants puissent trouver des exemples et s'en inspirer.

- que cette banque soit complétée et enrichie par les instruments que l'école produira au fur et à mesure du traitement d'une problématique (ou d'une situation de supervision).

- que le comité pédagogique de l'école soit chargé d'élaborer et de proposer aux agents concernés,

  . des instruments de cueillette de données,
  . des grilles d'analyse de données,
  . des grilles de planification,
  . des instruments d'évaluation.

- que ce comité soit secondé, s'il y a lieu, dans cette tâche par des ressources telles que le personnel des Services éducatifs de la commission scolaire, les chefs de groupe, les répondants de dossier ou des enseignants volontaires.

6.3.3 L'établissement des priorités, la fixation des objectifs, l'élaboration des plans d'action

Compte tenu des écarts observés lors de l'analyse de situation [illegible] des attentes des enseignants au niveau

- de la [illegible] des objectifs, (point 4 [illegible]
- du processus d'influence et d'interact[illegible], (point 4.4.10),
- du processus décisionnel, (point 4.4.11).

Compte tenu aussi des forces positives présentes, à maintenir et à développer :

- leadership, (point 4.4.7),
- forces motivationnelles, (point 4.4.8).

Nous recommandons à l'équipe de direction les statégies d'implantation suivantes :

- impliquer et faire participer tous les enseignants concernés (voir 6.3),

- retenir peu de priorités ou objets de supervision afin de s'assurer que la démarche complète se réalise pour chacun des objets retenus et qu'une supervision des actions et des personnes s'exercent réellement et efficacement. Peu mais bien.

- définir les objectifs en les formulant de façon claire. Ces objectifs décriront "un" résultat réaliste et mesurable à atteindre, ils préciseront "une" échéance et constitueront "un" défi atteignable pour les enseignants.

- préciser dans les plans d'action non seulement les moyens mais aussi les échéanciers de réalisation, les responsabilités des intervenants (superviseurs - supervisés) et les moments de contrôle et d'évaluation.

- s'assurer que les enseignants comprennent, acceptent ces objectifs et moyens.

- amener les gens à se situer par rapport à ces objectifs et moyens, à clarifier leurs intentions :

  . pourquoi j'accepte cet objectif;
  . en l'acceptant, je m'engage à quoi.

- écrire et diffuser à tous, ces objectifs et plans d'action.

- se rappeler que les plans d'action qui ont le plus de chance de succès (i.e d'atteindre leurs objectifs) sont ceux qui remplissent les conditions d'efficacité suivantes :

  . les plans s'inscrivent dans un effort général de l'école et font partie d'un plan général de développement;

. les plans amènent les enseignants à s'assister mutuellement;

. les plans requièrent une participation directe de l'enseignant plutôt qu'un rôle de récepteur;

. les plans personnalisés (individus ou sous-groupes) ont plus de chance de succès que les plans comportant des activités communes pour tous.

6.4 Recommandations relatives à la phase mise en oeuvre

La phase de mise en oeuvre actualise les plans d'action projetés. C'est le moment où le gestionnaire-superviseur voit à l'organisation des activités, à la direction des ressources, à la coordination des actions et du personnel impliqué, à la supervision et au contrôle en vue de mettre en place des mesures correctrices, s'il y a lieu. C'est aussi au cours de cette phase que s'exercent le soutien direct à l'enseignant et la relation d'assistance professionnelle.

Pour que cette phase soit un succès, nous recommandons à l'équipe de direction les stratégies d'implantation suivantes :

- exercer un leadership soutenu dans l'action. Etre un leader présent, motivant, inspirant.

- assurer des suivis réguliers et constants auprès des groupes et des individus.

- exercer les contrôles requis selon les plans et effectuer des réajustements immédiats.

- voir à ce que les structures de soutien retenues soient mises en place et réalisent leurs missions respectives. Intervenir aux besoins pour relancer.

- voir à ce que les comités de coordination exercent leurs responsabilités respectives.

- organiser et distribuer les ressources humaines, matérielles et financières requises pour réaliser les actions prévues.

- organiser le soutien et l'assistance professionnelle requis pour supporter, aider les enseignants à progresser dans leur développement.

- assurer les liens de coordination avec les Services éducatifs pour une complémentarité des actions de supervision.

- encadrer les interventions des superviseurs d'assistance.

- valoriser et diffuser les réussites, motiver, encourager, féliciter.

6.5 Recommandations relatives à la phase évaluation

La phase évaluation, c'est à la fois un fil d'arrivée et un fil de départ. Fil d'arrivée qui indique la fin d'un processus et la mesure de l'atteinte des objectifs fixés. C'est le moment d'évaluer les résultats obtenus, d'évaluer les processus utilisés, d'évaluer le comportement global des acteurs et de décider des correctifs à apporter pour amorcer un nouveau départ.

C'est une étape cruciale qu'il ne faut pas négliger. En conséquence, nous recommandons à l'équipe de direction

- de ne pas escamoter cette phase, de la réaliser sérieusement avec la participation de tous les agents concernés

  . évaluation des résultats,
  . évaluation des processus,
  . évaluation des comportements.
  . énoncés des correctifs envisagés.

Le tableau 18 nous présente la synthèse des recommandations face à l'implantation des phases de planification, de mise en oeuvre et d'évaluation de la supervision pédagogique.

TABLEAU 18. Synthèse des recommandations face à l'implantation : phases de planification, de mise en oeuvre et d'évaluation

Phase planification

Nous recommandons :

- d'impliquer et de faire participer les enseignants à chacune des étapes de la phase de planification ou à tout le moins trouver une façon de les associer en les informant, en les consultant.

- À court et moyen termes
  d'axer la supervision pédagogique sur des objets découlant des objectifs actuels de l'école et des moyens mis en place pour les réaliser.

- de fixer des priorités de supervision, d'en retenir très peu afin de s'assurer une continuité et une qualité des actions.

- À moyen et long termes
  d'aborder deux (2) autres objets prioritaires soit :
  - l'organisation pédagogique et ses trois (3) composantes : les activités d'apprentissage, l'aménagement physique et les matériels didactiques;
  - le suivi pédagogique des élèves en difficulté d'apprentissage.

- de cerner pour chacun de ces objets la situation à superviser et le niveau de supervision recherché (niveau technique, des processus, des effets).

- que le comité pédagogique de l'école élabore les instruments et outils jugés nécessaires au soutien de la démarche.

- qu'une banque d'instruments soit constituée et mise à jour, au fur et à mesure du traitement d'une situation à superviser.

- de définir clairement les objectifs en décrivant "un" résultat réaliste et mesurable à atteindre, en précisant "une" échéance. L'objectif constituera "un" défi atteignable.

- d'amener les enseignants à se situer par rapport aux objectifs et moyens.

- de préciser dans les plans d'action non seulement les moyens mais aussi les échéanciers de réalisation, les responsabilités des intervenants, les moments de contrôle et d'évaluation.

- de s'assurer que tous comprennent, acceptent les objectifs et moyens.

- d'écrire et de diffuser à tous les plans d'action.

Phase mise en oeuvre

Nous recommandons :

- d'exercer un leadership soutenu dans l'action. Être un leader présent, motivant, inspirant.

- d'assurer des suivis réguliers et constants auprès des groupes et des individus.

- d'exercer les contrôles requis selon les plans et d'effectuer des réajustements immédiats.

- de voir à ce que les structures de soutien retenues soient mises en place et réalisent leurs missions respectives. Intervenir aux besoins pour relancer.

- de voir à ce que les comités de coordination exercent leurs responsabilités respectives.

- d'organiser et de distribuer les ressources humaines, matérielles et financières requises pour réaliser les actions prévues.

- d'organiser le soutien et l'assistance professionnelle requis pour supporter, aider les enseignants à progresser dans leur développement.

- d'assurer les liens de coordination avec les services éducatifs pour une complémentarité des actions de supervision.

- d'encadrer les interventions des superviseurs d'assistance.

- de valoriser et de diffuser les réussites, de motiver, d'encourager, de féliciter.

Phase évaluation

Nous recommandons :

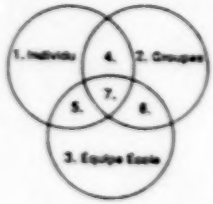
- de ne pas escamoter cette phase, de la réaliser sérieusement avec la participation de tous les agents concernés

  - évaluation des résultats,
  - évaluation des processus,
  - évaluation des comportements,
  - énoncés des correctifs envisagés.

6.6. Recommandations quant au plan d'implantation de la démarche de supervision pédagogique à l'école Le Sommet

Nous concluons ces recommandations quant aux stratégies d'implantation en proposant un plan d'implantation de la supervision pédagogique à l'école Le Sommet s'échelonnant sur quatre (4) ans. (Tableau 19)

TABLEAU 19. Plan d'implantation de la démarche de supervision à l'école Le Sommet

1989 - 1990	1990 - 1991	1991 - 1992	1992 - 1993
. **A partir des objectifs actuels** de l'école et de la commission: - préciser des objets de supervision - cerner les situations à superviser. S'il y a lieu, mettre sur pied et expérimenter quelques **unités de supervision** pour soutenir la réalisation des actions de supervision retenues : Ex. : Les répondants de groupes et de niveau. . **Vivre la seconde phase du projet actuel de supervision** soit: l'enseignant se situe par rapport aux objectifs de l'école et moyens mis en place pour les réaliser. (Capacité à, motivation à) . **Face au nouveau processus** Vivre l'étape de préparation des superviseurs et de sensibilisation des enseignants.	. Les objectifs école arrivant à échéance, le moment est venu d'évaluer les résultats et de repartir le nouveau processus. **A cette fin : préparer et réaliser toute la phase de planification** - analyse de situation, - détermination de nouvelles priorités, - fixation d'objectifs, - élaboration de plans d'action, . au niveau collectif, . au niveau des sous-groupes. . Préparer et établir toute la structure de soutien pour mettre en oeuvre, l'année suivante.	. **Mettre en oeuvre la réalisation** des plans d'actions . collectif . de sous-groupes - organiser, - coordonner, - contrôler, - évaluer, - articuler la relation d'assistance professionnelle. . Mettre sur pied des rencontres individuelles avec objectif de vivre l'analyse de situation individuelle et de fixer par la suite - priorité(s), - objectif(s), - moyens d'action.	. **Mise en oeuvre des plans d'actions individuels.** . Le démarche de supervision devrait maintenant se réaliser selon les trois (3) niveaux d'interventions - équipe-école, - groupes (unités) - individus.  1, 2, 3 [objets de supervision exclusifs à chacun des niveaux.] 4, 5, 6, 7 [objets de supervision interdépendants.]

6.7 Problèmes potentiels

Implanter un programme de supervision pédagogique dans une école n'est pas mince affaire. Il implique d'abord un changement important pour les personnes impliquées. Il est pour les superviseurs et les supervisés un processus important d'apprentissage et de croissance personnelle et professionnelle. Il oblige la remise en question, l'acceptation et l'intégration de valeurs et d'objectifs. Il entraîne habituellement l'utilisation de nouvelles stratégies d'interventions et l'utilisation d'une instrumentation nouvelle.

Inévitablement l'implantation connaîtra des heurts. Nous aborderons ici quelques problèmes potentiels susceptibles d'apparaître en cours de processus. Nous tenterons d'en examiner les causes possibles et de définir quelques actions préventives.

6.7.1 La résistance au changement

Un des premiers problèmes susceptibles d'être rencontré, c'est la résistance au changement, résistance qui pourra se manifester avant l'introduction ou en cours d'implantation. Le premier questionnaire d'enquête nous laisse entrevoir cette résistance chez certains enseignants. Le rejet du second volet du projet de supervision 1988-1989 est aussi révélateur à ce niveau. Les manifestations de cette résistance pourront s'exprimer de diverses façons allant des plus ouvertes et directes aux plus discrètes, sournoises et subtiles. Les gestionnaires-superviseurs devront être particulièrement attentifs pour observer et décoder ces manifestations, surtout les résistances passives qui peuvent être dangereuses et destructrices.

Les causes ou les sources de ces résistances pourront être liées à la personnalité des individus en cause, au système social ou au mode d'implantation du changement.

Parmi les résistances liées à la personnalité, on pourra identifier entre autres,

- le réflexe de vouloir conserver les habitudes acquises. Il est difficile d'abandonner un comportement relativement facile et économique pour en adopter un plus difficile et qui demande un effort, du moins pour un certain temps.

- la peur de l'inconnu (degré de tolérance à l'ambiguïté).

- la préférence pour la stabilité. Chez certaines personnes, les besoins fondamentaux de sécurité et de stabilité sont plus importants à satisfaire que les besoins de stimulation et d'exploration. L'anxiété engendrée par le changement provoquera souvent des attitudes agressives, défensives, hostiles.

- la perception sélective : l'individu retient les faits et données qui démontrent les mérites de la situation actuelle ou qui mettent en relief les difficultés et faiblesses de la situation désirée.

Parmi les résistances liées au système social on pourra identifier :

- les intérêts et les droits acquis,

- le rejet de ce qui est étranger et inconnu par rapport au système actuel,

- le caractère sacralisé de certaines choses : tabous, moeurs, éthique, rituels,

- la conformité aux normes actuelles, celles du système, celles du groupe.

Parmi les résistances liées au mode d'implantation, on pourra identifier

- le respect des personnes et des compétences. Une approche qui négligerait cet aspect susciterait de vives réactions.

- le temps et les moyens fournis pour intégrer le changement. Temps nécessaire pour apprivoiser le changement et moyens pour y faire face.

- la crédibilité des gestionnaires-superviseurs.

Etant donné toutes les sources d'insécurité qui accompagnent l'introduction et la mise en place d'un programme de supervision pédagogique, on comprendra alors que pour les enseignants ces changements éveillent une charge émotive importante. D'une part à cause de la relation qu'elle suppose avec une autorité qui peut juger, évaluer mes compétences, qui peut aussi punir ou récompenser. D'autre part, accepter de vivre la démarche, c'est accepter de me remettre en question dans mes pratiques pédagogiques et accepter de changer des attitudes, des comportements, des pratiques quotidiennes. C'est aussi accepter que quelqu'un s'approche, me "voit" et m'aide s'il y a lieu.

Des actions préventives sont à envisager pour aider à réduire les résistances. Rappelons d'abord que dans une perspective systémique, les résistances au changement sont normales, légitimes. Il faut les aborder comme un phénomène normal qu'il faut gérer sereinement.

Il existe des attitudes, comportements, actions qui peuvent aider à réduire les résistances et faciliter l'acceptation du changement et son implantation. Voici quelques mesures

A) facilitant l'acceptation

- écouter les expressions de résistances et parfois encourager cette expression;

- exposer le projet de supervision à l'influence des enseignants pour profiter de leur contribution, leur permettre de s'en approprier et de l'ajuster à leur situation;

- mettre en relief les avantages du projet de supervision pédagogique sans en masquer les difficultés;

- réduire dans la mesure du possible la part de l'inconnu et les sources d'insécurité;

- faire en sorte que le projet de supervision apporte des réponses aux besoins perçus par les enseignants;

- inspirer confiance tant au niveau de l'image des superviseurs (crédibilité) que de la qualité du projet;

- faire preuve d'ouverture quant aux possibilités de revision en cas de difficultés.

B) <u>facilitant l'implantation</u>

- ajuster la durée de l'implantation aux besoins et capacité des gens;

- manifester de la tolérance face aux erreurs;

- donner du support;

- renforcer les succès;

- évaluer régulièrement l'avancement du projet et corriger les faiblesses au fur et à mesure.

6.7.2 <u>Le directeur et les adjoints dans leur double rôle de supervision de direction et de supervision d'assistance</u>

Le directeur et les adjoints dans leur partage de responsabilités de supervision, se sont donnés des responsabilités s'attachant aux deux (2) modes de supervision, soit la supervision de direction et la supervision d'assistance :

- supervision de direction au niveau de la gestion des activités pédagogiques (matières d'enseignement et services) qui sont sous leurs responsabilités respectives (direction, contrôle, soutien, évaluation) et gestion des enseignants qui y oeuvrent.

- supervision d'assistance, relation d'aide aux enseignants.

Deux problèmes sont alors susceptibles de se présenter:

- Les enseignants refusent ou acceptent avec réticence la relation d'assistance et d'aide professionnelle, à cause de la position d'autorité et des pouvoirs qui y sont rattachés, surtout dans le cas du directeur d'école à qui sont transmis les dossiers nécessitant des mesures administratives à l'égard d'enseignant(s).

- Les enseignants ne reconnaissent pas le directeur ou l'adjoint comme "personne jugée compétente pour aider" (expertise sur le contenu de la matière d'enseignement, sur la démarche, etc.).

Les causes possibles peuvent être les suivantes :

Dans le premier cas, soit que

- la relation de confiance n'est pas établie ou que cette relation a déjà été altérée antérieurement;

- l'enseignant se sent menacé parce qu'il connaît le jugement du superviseur quant à ses compétences ou à son engagement, ou qu'il doute lui-même de ses compétences et qu'il se sent vulnérable et en déséquilibre. Dans un cas comme dans l'autre, il est en réaction de défense et peut adopter une attitude de fermeture.

Dans le second cas, à tort ou à raison, l'enseignant juge le superviseur "incompétent" pour l'aider. Le superviseur n'est pas crédible à ses yeux.

Des actions préventives peuvent permettre aux superviseurs d'éviter ces situations problématiques.

Dans le premier cas, le superviseur doit clarifier dès le départ la démarche qu'il s'apprête à vivre avec le supervisé. Aucune ambiguïté ne doit subsister quant aux objectifs et aux intentions visés.

Si la décision est prise quant au fait de procéder à des mesures administratives le superviseur n'est plus en processus de supervision et son intention n'est plus d'apporter assistance en vue d'aider au développement personnel et professionnel de l'enseignant. Il faut que l'enseignant le sache.

Si au contraire le superviseur s'inscrit réellement en démarche d'assistance, il lui faut prendre le temps de créer la relation et d'établir le climat de confiance requis. Au-delà du problème à résoudre et de la compétence technique requise, il y a des personnes engagées dans un processus avec tout ce que cela implique d'affectivité. Il faut donc prendre le temps d'écouter l'enseignant, le respecter au niveau de ses expériences, connaissances, valeurs, favoriser l'expression de ses sentiments. Il faut partir de ses besoins, vivre la démarche en l'associant de très près à toutes les étapes. Les échanges doivent être francs et honnêtes et le superviseur authentique à chaque moment de l'intervention.

Quant au second cas, le gestionnaire-superviseur doit construire sa crédibilité auprès du supervisé. Pour ce faire, avant d'entreprendre une démarche, il s'informe, s'instrumente, se prépare par rapport à la situation à superviser. Si la situation demande

une expertise plus poussée, il place l'enseignant en présence d'une personne qui possède l'expertise requise afin que l'aide véritable s'exerce.

CHAPITRE 7

CONCLUSION GENERALE :

ELEMENTS ESSENTIELS DES PRINCIPALES RECOMMANDATIONS

CHAPITRE 7

CONCLUSION GENERALE :

ELEMENTS ESSENTIELS DES PRINCIPALES RECOMMANDATIONS

7. CONCLUSION GENERALE : ELEMENTS ESSENTIELS DES PRINCIPALES RECOMMANDATIONS

Notre mandat consistait à proposer un modèle de supervision pédagogique adapté à la réalité de l'école secondaire Le Sommet, ainsi que des recommandations quant à l'implantation progressive de ce modèle à l'école.

Dans un premier temps, nos recommandations ont porté sur les composantes du modèle, soit

- sur la raison d'être et les objectifs visés par la supervision pédagogique,
- sur la démarche à utiliser,
- sur les structures à mettre en place,
- sur les conditions psychosociales nécessaires au soutien de sa pratique.

Au terme de notre étude, nous rappelons les éléments essentiels des recommandations formulées.

La supervision pédagogique est une activité de gestion qui a pour objectif premier le soutien et l'assistance à l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions. Sa raison d'être fondamentale est d'assurer aux étudiants des apprentissages et une éducation de qualité. Pour se faire, une recherche d'amélioration de la qualité de l'enseignement et des services pédagogiques est constamment visée.

Cette recherche nécessite de la part des superviseurs et des supervisés l'application d'une démarche structurée et continue de planification, de mise en oeuvre et d'évaluation.

L'application efficace de cette démarche repose sur l'établissement d'une structure qui définit clairement les responsabilités des intervenants impliqués (directeur, adjoints, chefs de groupe, personnel des Services éducatifs ...), qui précise les mécanismes de coordination et leurs fonctions et qui établit la structure de soutien et d'assistance à l'enseignant.

Pour être efficace et obtenir les résultats escomptés, cette démarche doit se réaliser dans un climat de confiance, de collaboration, de soutien et de responsabilisation mutuels, basé sur des relations humaines de qualité et sur une communication interactive constante. L'équipe de direction doit donc travailler prioritairement au développement et au maintien de ces conditions psychosociales favorisantes en

- associant les enseignants à chacune des étapes de la démarche;

- assurant le soutien et l'encadrement pédagogique souhaités;

- faisant davantage participer les enseignants à la définition des objectifs et des plans d'action et en s'assurant que tous comprennent et acceptent ces objectifs et plans;

- acheminant par un réseau formel de communication, toutes les informations nécessaires d'ordre opérationnel et de gestion.

Dans un second temps, nos recommandations ont porté sur l'implantation du modèle. Nous avons d'abord insisté sur les principes à mettre en application dans l'implantation de la supervision, puis nous avons énoncé des recommandations quant à la préparation des superviseurs, quant à la sensibilisation des enseignants, quant à la planification, la mise en oeuvre et l'évaluation du processus d'implantation et de gestion de la supervision pédagogique.

Rappelons ici l'essentiel de ces recommandations :

L'implantation de la supervision pédagogique exige des étapes indispensables de préparation personnelle des superviseurs. En conséquence, le directeur et les adjoints doivent entre autres

- se situer face à la supervision (croyances, conceptions) et face au modèle recommandé;

- analyser le contexte (climat, attentes, résistances, coutumes, degré de maturité des enseignants) pour mesurer l'ouverture du milieu à la supervision;

- clarifier leurs objectifs, leurs intentions;

- évaluer leurs compétences;

- déterminer les éléments structurels à mettre en place;

- décider d'une stratégie d'approche.

La préparation des enseignants nécessite également des étapes de sensibilisation. L'essentiel c'est de prendre tout le temps nécessaire pour introduire ce changement, et d'amorcer un processus de réflexion et d'échange pour permettre l'expression et le traitement des résistances, pour clarifier les concepts, pour s'entendre sur la raison d'être et les objectifs, pour convenir de la démarche et des structures à mettre en place. L'objectif fondamental visé au cours de cette période, c'est de créer la motivation et l'engagement des enseignants dans un projet collectif d'amélioration.

Les phases de planification, de mise en oeuvre et d'évaluation seront entre autres marquées par l'application des stratégies suivantes :

- impliquer et faire participer les enseignants à chacune des phases du processus;

- axer la supervision sur peu d'objets à la fois pour s'assurer d'une qualité des actions et des contrôles;

- définir clairement les objectifs et les plans d'actions et s'assurer de leur acceptation;

- exercer un leadership soutenu dans l'action;

- organiser le soutien et l'assistance professionnelle requise;

- assurer les liens de coordination avec les Services éducatifs et encadrer les interventions des superviseurs d'assistance;

- réaliser sérieusement la phase évaluation avec la participation des agents impliqués.

La supervision pédagogique, c'est une action qui ne s'improvise pas, avions-nous dit, en introduction. Nous souhaitons que le modèle développé ainsi que les recommandations formulées dans ce rapport vont permettre à l'équipe de direction de l'école Le Sommet, d'exercer désormais une pratique de la supervision pédagogique plus rationnelle, plus continue, plus efficace et plus supportante pour les enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

des ouvrages cités dans le rappport

ASSEMBLEE NATIONALE (1988). Projet de loi 107, Loi sur l'instruction publique. Editeur officiel du Québec, ch. III, article 44, p. 18.

ASSOCIATION DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (A.I.E.S.) (1986). La supervision pédagogique. Montréal : Collection organisation pédagogique, no 12, 2e édition, 104 pages.

BERGERON, J.-Louis (1984). Le climat organisationnel et la satisfaction au travail. D'après Les aspects humains de l'organisation, Gaétan Morin Editeur, mai 1984.

BRUNET, Luc. Le climat organisationnel : mythe ou réalité. Québec : Revue de la documentation, Faculté des sciences de l'Education, Université Laval.

COMMISSION SCOLAIRE DES ILETS (1988). Orientations administratives en matière de gestion des ressources humaines. Février 1988.

COMMISSION SCOLAIRE DES ILETS (1988). Orientations administratives à l'égard de la gestion des ressources éducatives. Décembre 1988.

COMMISSION SCOLAIRE DES ILETS (1986). Modèle d'interventions pédagogiques. Octobre 1986.

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE (1988). Programme intégré de management pour les cadres étrangers. Recueil de textes. Tomes I et II.

FEDERATION QUEBECOISE DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ECOLE (1988). Revue Information. Le directeur et la directrice d'école et la supervision pédagogique, numéro spécial, juin 1988, 95 pages.

Plus spécifiquement les textes conférences de :

. ETHIER, Gérard, professeur à l'ENAP. Clarifions les termes. 18-24.

. GAUVIN, Roger, chargé de cours à l'Université de Montréal. La supervision pédagogique : l'art de chausser les cordonniers. 46-50.

. LAURIN, Paul, docteur en philosophie, U.Q.T.R. Le directeur d'école doit-il être superman pour exercer la supervision pédagogique. 40-45.

. TARDIF, Nicole, responsable du dossier de l'organisation scolaire au MEQ. L'organisation et l'implantation d'une démarche de supervision pédagogique. 27-34.

GIRARD, L., LAURIN, P., POULIOT, R.A., DIRECTION GENERALE DES REGIONS, MINISTERE DE L'EDUCATION (1986). La supervision pédagogique une relation d'aide. Montréal.

Fascicule 1 : Contexte scolaire et démarche de supervision. 1-23.

Fascicule 2 : L'environnement éducatif. 1-16.

Fascicule 3 : Identification du niveau de maturité professionnelle ou choisir le bon style de supervision. 1-28.

Fascicule 4 : Préparation d'un projet local de supervision. 1-27.

Fascicule 5 : Cueillette et analyse des données descriptives, prise de conscience d'un état de situation. 1-17.

Fascicule 6 : Plan de perfectionnement. 1-35

Fascicule 7 : Structure de soutien. 1-12.

GODIN, A., MASSE, D., (1986). La gestion de la supervision de l'enseignement. Secteur Administration scolaire, Université de Sherbrooke. 1986-1987.

KAST, F.E., ROSENZWEIG, J.E. (1985). Organization and Management a Systems and Contengency Approach. Fourth Edition Mc Graw Hill. 729 pages.

KATZ, D. (1973). Compétences d'un bon responsable. Encyclopédie du Management. France Expansion.

LEBEL, Sarto, MARTIN, G., PARADIS, L., ROYER, G. (1987). Le programme de perfectionnement à la pratique de la supervision pédagogique. Ecole Nationale d'administration publique. Recueil de textes, module 01, août 1987.

LIKERT, R. (1974). Le gouvernement participatif de l'entreprise. Collection Hommes et organisations, Gauthier Villars, 264 pages.

PAQUETTE, Claude (1986). Vers une pratique de la supervision interactionnelle. Editions Interactions, 228 pages.

PARE, A., DUMAS, J., LAFERRIERE, T. Instruments relatifs à la supervision. Projet d'intégration de la formation (P.I.F.), Département de psychopédagogie, Université Laval, 13-14, (141 pages).

PAYETTE, André (1986). Efficacité managérielle. Choix de textes pour le cours ENP-7175, hiver 1986.

. Les qualités des gestionnaires qui réussissent. Traduction de Janon Hamel tirée de : Pedler, M., Burgoyne et Boydell, A Manager's Guide to Self-Development, Mc Graw Hill, London, 1978, chapitres 4 et 5.

BIBLIOGRAPHIE

des ouvrages consultés

ALPHONSO, Robert -J., FIRTH, G., NEVILLE, R. (1984). The Supervisory Skill Mix. Educational Leadership. April '84 v. 41, no. 7, 16-18.

BERGERON, J., COTE-LEGER, L., JACQUES, J., BELANGER, L.. (1979) Les aspects humains de l'organisation. Chicoutimi : Gaétan Morin.

BERGERON, Roger (1979). Superviser pour améliorer. Recherche d'éléments visant l'élaboration d'un modèle de supervision pour l'amélioration de l'enseignement. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, avril 1979, 100 pages.

BLOCK, Peter (1979). Flawless Consulting, a Guide to Getting your Expertise Used. University Associates. 215 pages.

COLLERETTE, Pierre (1987). Le phénomène et la gestion de la résistance au changement. Administration hospitalière et sociale. Août 1987, 14-20.

DIRECTION GENERALE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE, MINISTERE DE L'EDUCATION (1981). Document d'information #16-8614. Principales connaissances, habiletés et attitudes utiles aux gestionnaires scolaires. Octobre 1981.

DYER, William G. (1987). Stratégies for Managing Change. Addison-Wesley Publishing Company Inc., Fourth Printing, October 1987, 202 pages.

EYE, G.G. and NETZER, L.A. (1965). School Administratives and Instruction, a Guide to Self-appraisal. Boston : Allyn and Bacon Inc.

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE. Programme de formation à la consultation dans les organisations publiques. Cahier du participant.

. Le diagnostic organisationnel : six points névralgiques à examiner avec ou sans théories. Traduction de Jacques Fortier tirée de Marvin R. Weisbord.

FEDERATION QUEBECOISE DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ECOLE (1988). Revue Information. Le directeur et la directrice d'école et la supervision pédagogique, numéro spécial, juin 1988, 95 pages.

Les textes conférences de :

. DE GARIS R., MIGNEAULT, R., TREMBLAY, M., ROBILLARD, R. Superviser le mouvement d'un enseignant, un acte d'une très grande exigence. 67-71.

. FERLAND, Lise, TOUGAS, M.T., ARSENAULT, T. La supervision pédagogique : une expérience au niveau du français. 88-89.

. HOUDE, R., RAYMOND, J. Supervision pédagogique et approche émotivo-rationnelle. 81-83.

. LAVOIE, M., THUOT, G. Sept ans de supervision pédagogique. 57-60.

. MASSE, Denis. Certains défis reliés à la supervision pédagogique. 36-39.

. PELLETIER, G., QUIMPER, J.P., THIBAULT, J.M. Guide de supervision pédagogique. 72-75.

. RUFIANGE, Nicole. La supervision pédagogique d'abord une relation d'aide. 84-87.

. RYAN, Claude. La supervision pédagogique, une préoccupation d'actualité. 24-26.

. SPAIN, François. Une démarche d'apprentissage basée sur des objectifs précis. 62-63.

. SWETT, Marcelle. La supervision pédagogique pour maintenir ou pour changer. 90-91.

. THEORET, J., CADIEUX, H. La supervision pédagogique: planification de l'enseignement et évaluation des apprentissages. 76-80.

. VACHON, Paul. L'évaluation des apprentissages : porte d'entrée de la supervision pédagogique. 51-56.

. VAILLANCOURT, Daniel. La supervision pédagogique, une démarche active. 64-66.

GIRARD, L., LAURIN, P., POULIOT, R.A., DIRECTION GENERALE DES REGIONS, MINISTERE DE L'EDUCATION (1986). La supervision pédagogique une relation d'aide. Montréal.

Fascicule 8 : Les fondements théoriques : Recension des écrits sur la supervision, 100 pages.

GLICKMAN, Carl (1985). Supervision of Instruction : a Developmental Approach. Newton, Allyn and Bacon, Inc.

GOLDHAMMER, R. (1989). Clinical Supervision : Special Methods for the Supervision of Teachers. New-York : Holt, Rinehart and Winston.

GOLDSBERRY, Lee F. The Realities of Clinical Supervision. Educationnel Leadership. April 1984, v. 41, no. 7, 12-15.

GUILBEAULT, B., Françoise (1984). La supervision individuelle, théorie et application. Université du Québec à Trois-Rivières, mai 1984.

HARACKIEWICZ, Judith M,, LARSON, J.R., Jr. (1986). Managing Motivation : The Impact of Supervisor Feed-back on Subordinate Tesk Interest. Journal of Personnality and Social Psychology. V. 51, no. 3, 547-556.

HARRIS, Ben M. (1985) Supervisory Behavior in Education. Third Edition, New-Jersey Printice-Hall Inc.

JOMPHE, G. et ROYER, G. (1987). "La supervision scolaire : processus pour l'amélioration de l'efficacité organisationnelle" in Administration scolaire : théorie et pratique. Chicoutimi, Gaétan Morin.

LEBEL, Sarto, PARADIS, L., ROYER, G., MARTIN, G. Le programme de perfectionnement à la pratique de la supervision pédagogique.

. Recueil de textes, modules 01-02-03-04.

. Fiches techniques et grilles de travail, modules 01-02-03-04.

Ecole Nationale d'administration publique, août 1987 et janvier 1988.

MINISTERE DE L'EDUCATION. Revue Vie pédagogique #55. Dossier "La supervision pédagogique", juin 1988, 15-34.

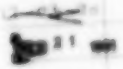
PAYETTE, André (1986). Efficacité managérielle et organisationnelle, ENP-7175. Guide de réflexion. Cahier de l'ENAP, 2e édition, janvier 1986, 370 pages.

PELLETIER, André (1979). La supervision de l'enseignement. Documents I à XIV, Ecole Nationale d'administration publique. Cahier du participant. Eté 1979.

SMYTH, W. John (1987). Cinderella Syndrome : A Philosophical View of Supervision as a Field of Study. Teachers College Record. Volume 88, Number 4, Summer 1987, 567-588.

SQUIRES, D.A., HUITT, W.G., SEGARS, J.K. (1983) Effective Schools and Classrooms : A Research-Based Perspective. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria Virgina.

TOUSIGNANT, Gilles (1987). La supervision synergique. Université du Québec à Trois-Rivières, juillet 1987, 160 pages.

DATE DUE

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION